



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**ISABEL CRISTINA
ALMEIDA VALENTE
MAGALHÃES**

**CAMPOS LEXICAIS E DESENVOLVIMENTO DE
VOCABULÁRIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**ISABEL CRISTINA
ALMEIDA VALENTE
MAGALHÃES**

**CAMPOS LEXICAIS E DESENVOLVIMENTO DE
VOCABULÁRIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

À Beatriz e ao Santiago

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúcia Torres de Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Doutora Cristina Sá pela sensibilidade, pela orientação, pelo apoio e pelo contributo no meu crescimento enquanto profissional. Pelos desafios cada vez mais complexos que me foi colocando na realização deste projeto e o estímulo e exigência crescente que me foi impondo.

À educadora cooperante Eunice Bastos pela competência e exemplo, pela ajuda e pela partilha de saberes e experiências.

A todas as meninas e meninos que fizeram parte deste projeto, pela sua aceitação, disponibilidade e carinho.

A todos os docentes com quem me cruzei ao longo da minha formação académica pela forma como têm vindo a orientar as Unidades Curriculares e pela partilha de conhecimentos e saberes.

Aos meus pais, Albino e Madalena, e aos meus irmãos, Paulo e Carla, pela família unida e pelo amor partilhado.

Ao Gil, meu marido, pelo incentivo, pela força, pelo apoio e pelo amor. Foste a pessoa que mais acreditou que eu seria capaz e foi graças a ti que iniciei e concluí esta caminhada. Obrigada...com amor.

À Beatriz e ao Santiago, meus filhos de corpo e alma e a quem dedico este trabalho, pela inspiração, pela vontade de ser mais e melhor, pela capacidade de amar de forma incondicional. Peço desculpa por, nalguns momentos mais difíceis desta caminhada, vos ter privado da atenção que mereciam.

À Catarina, minha companheira de curso e estágio, pelos momentos e experiências partilhadas. A tua força de vontade, disponibilidade e coragem são inspiradoras.

À Carla, amiga de hoje e para sempre, pela caminhada a duas, pelas vezes que caímos e outras tantas nos levantamos, pelas lágrimas, pelos risos e por tudo o que partilhamos.

A todos os que não mencionei mas que fizeram parte desta caminhada e de alguma forma contribuíram para que este percurso tenha valido a pena.

A Deus, pela força, pela coragem e discernimento e por ter colocado todas estas pessoas no meu caminho.

Palavras-chave

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Campo lexical; Desenvolvimento lexical; Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente estudo pretendeu desenvolver o capital lexical de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar a partir da exploração de campos lexicais com recurso a obras da literatura infantil e de jogos. Paralelamente, realizamos com as crianças atividades centradas no reconhecimento de palavras, na divisão silábica e na exploração da correspondência grafema-fonema.

Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças, a partir das atividades em que estas participaram.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente adquirido novo vocabulário, que procuravam utilizar em novos contextos, e desenvolvido algumas competências no domínio da consciência fonológica.

Keywords

Oral language and written communication; Lexical field; Vocabulary development; Kindergarten

Abstract

This study aimed to develop vocabulary in children attending a kindergarten (3-5 year old) through the exploration of children literature and games.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention which also involved activities on the identification of words, syllables and grapheme-phoneme correspondence.

We collected data on the performance of the children that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of these data revealed that these children had acquired new vocabulary they were using in several contexts and developed some competences related to phonological awareness.

Mots-clés

Langage oral et communication écrite; Champ lexical; Développement lexical; Jardin d'enfants.

Résumé

Cette étude avait pour but de développer le vocabulaire chez des enfants âgés entre 3 et 5 ans à travers l'exploitation d'œuvres de la littérature pour enfants et de jeux.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches de cette nature. En même temps, on a travaillé l'identification de mots, syllabes et correspondances graphème-phonème.

On a recueilli des données concernant la performance des enfants, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient acquis de nouveau vocabulaire, dont ils faisaient usage dans différents contextes, et développé des compétences en conscience phonologique.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. Problemática.....	14
2. Questão de investigação.....	14
3. Objetivos de investigação.....	15
4. Organização do relatório.....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
Capítulo 1 – Campo lexical.....	18
1.1. Conhecimento lexical, léxico e vocabulário.....	18
1.2. Campo lexical: sua natureza.....	19
1.3. Sua relação com conceitos anexos.....	20
1.3.1. Léxico ativo e léxico passivo.....	20
1.3.2. Família de palavras.....	20
1.3.3. Campo semântico.....	21
Capítulo 2 – Desenvolvimento lexical na Educação Pré-Escolar.....	22
2.1. Aquisição vocabular e desenvolvimento lexical.....	22
2.2. As primeiras palavras.....	23
2.3. O crescimento lexical após as primeiras palavras.....	26
2.4. Importância do desenvolvimento de vocabulário.....	28
2.5. Presença do desenvolvimento lexical nos textos reguladores.....	30
2.6. Estratégias de desenvolvimento lexical.....	31

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	37
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação.....	38
3.1. Caraterização do estudo.....	38
3.2. Intervenção Didática.....	39
3.2.1. Contextualização.....	39
3.2.2. Organização e implementação.....	41
3.2.2.1. Primeira sessão.....	41
3.2.2.2. Segunda sessão.....	42
3.2.2.3. Terceira sessão.....	43
3.2.2.4. Quarta sessão.....	43
3.2.2.5. Quinta sessão.....	44
Capítulo 4 – Análise de dados e interpretação dos resultados.....	46
4.1. Desenvolvimento de vocabulário com base na literatura infantil.....	46
4.2. Desenvolvimento de vocabulário a partir de jogos de palavras.....	49
Capítulo 5 – Conclusões e sugestões.....	59
5.1. Conclusões.....	59
5.1.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário.....	59
5.1.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita.....	60
5.2. Sugestões pedagógico-didáticas.....	60
5.2.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário.....	60

5.2.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita.....	61
5.3. Limitações ao estudo.....	63
5.4. Sugestões para estudos posteriores.....	64
BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Crescimento lexical nos dois primeiros anos (adaptado de Menyuc, citado por Sim-Sim, 1998, p. 127).....	25
Quadro 2 - Produção lexical nos seis primeiros anos de vida (adaptado de Owens, citado por Sim-Sim, 1998, p. 129).....	26
Quadro 3 - Definições de palavras dadas por crianças aos 6 e 12 anos (adaptado de Sim-Sim, 1998, p. 130).....	28
Quadro 4 - Desempenho das crianças na associação de palavras presentes no texto aos respetivos campos lexicais.....	46
Quadro 5 - Desempenho das crianças na indicação de novas palavras pertencentes aos campos lexicais em estudo.....	47
Quadro 6 - Desempenho das crianças na identificação de objetos da casa presentes na narrativa.....	48
Quadro 7 - Desempenho das crianças na definição do conceito de Natureza.....	49
Quadro 8 - Desempenho das crianças na indicação de palavras pertencentes às categorias Animais e Plantas.....	50
Quadro 9 - Desempenho das crianças na indicação de palavras pertencentes às categorias Animais e Plantas iniciadas pelas letras indicadas no Jogo do STOP.....	52
Quadro 10 – Desempenho das crianças na identificação da atividade doméstica mimada.....	53
Quadro 11 – Desempenho das crianças na associação imagem-campo lexical.....	54
Quadro 12 – Desempenho das crianças na associação imagem-palavra escrita.....	54

Quadro 13 – Dificuldades reveladas na tarefa de associação imagem-palavra escrita.....	55
Quadro 14 – Desempenho das crianças na associação nome da profissão-imagem.....	56
Quadro 15 – Desempenho das crianças na associação imagem-palavra escrita.....	56
Quadro 16 – Dificuldades na associação nome da profissão-imagem e imagem-palavra escrita.....	56

ANEXOS.....70

Anexo 1 - Planificações das sessões da intervenção didática.....	71
--	----

Anexo 2 - Fotos relativas à implementação das atividades.....	90
---	----

Anexo 3 - Cartazes relativos aos campos lexicais abordados na intervenção didática.....	94
---	----

Anexo 4 - <i>Notas de encomenda</i> dos vários grupos.....	95
--	----

Anexo 5 - Definições de <i>Natureza</i> apresentadas pelas crianças.....	96
--	----

Anexo 6 - Palavras indicadas pelas crianças no Jogo do STOP.....	97
--	----

INTRODUÇÃO

1. Problemática

As razões que nos levaram a escolher este tema são simultaneamente de índole pessoal e de índole profissional.

As razões de índole pessoal relacionam-se com o facto de a Língua Portuguesa ser a nossa área curricular de eleição. Sempre que pensávamos em ser professora, seria de Português certamente. Agrada-nos particularmente a componente lexical do sistema linguístico, pela sua riqueza e importância, e fascina-nos o desenvolvimento lexical, enquanto aquisição de novos vocábulos e respetivo significado, mas também estabelecimento de redes de relação entre eles. Como mãe de uma criança de três anos, fascina-nos observar o seu rápido desenvolvimento vocabular. Quase diariamente há uma palavra nova e, aos poucos, temos em casa um pequeno conversador... É admirável a rapidez com que o seu crescimento lexical se processa!

A nível profissional, agrada-nos a possibilidade de trabalhar a aquisição e o desenvolvimento lexical com crianças em idade pré-escolar, pois, nesta faixa etária, o seu vocabulário desenvolve-se exponencialmente. Esse desenvolvimento será tanto maior, quanto mais se investir nessa área e mais adequadas forem as estratégias usadas para o potenciar. De entre elas, destacamos o recurso a jogos e à literatura infantil, porque consideramos que, combinando a ludicidade e o prazer da leitura/escuta de histórias, poderemos proporcionar às crianças momentos de diálogo, que servirão de pretexto para a aprendizagem de novos vocábulos.

2. Questões de investigação

Com o nosso estudo, pretendíamos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação:

- De que forma
 - a literatura infantil
 - e os jogos

podem contribuir para o desenvolvimento do vocabulário em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

3. Objetivos de investigação

O nosso projeto foi norteado por um objetivo de investigação: identificar, caraterizar e compreender o contributo da literatura infantil e dos jogos para o desenvolvimento vocabular de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

4. Organização do relatório

Este relatório está dividido em cinco capítulos.

Os dois primeiros são consagrados ao enquadramento teórico.

No primeiro, em que tratamos o tópico *campo lexical*, falamos da sua natureza, bem como da relação que mantém com outros conceitos anexos, designadamente *léxico (ativo e passivo)*, *vocabulário*, *família de palavras* e *campo semântico*.

No segundo, abordamos a problemática do desenvolvimento lexical na Educação Pré-Escolar:

- Inicialmente, tentamos perceber como decorre o processo de aquisição e desenvolvimento lexical, nos primeiros anos de vida, e a sua importância;
- Depois, apresentamos um conjunto de estratégias que, em contexto familiar e/ou educativo, podem contribuir favoravelmente para a aquisição e desenvolvimento de vocabulário em crianças em idade pré-escolar.

Os três últimos capítulos dizem respeito ao estudo empírico que levamos a cabo com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

No primeiro, apresentamos a metodologia usada no estudo, procedemos à caraterização do contexto educativo no qual a nossa intervenção didática foi desenvolvida e descrevemos, sucintamente, as cinco sessões implementadas, referindo as atividades realizadas e os recursos didáticos utilizados e tecendo alguns comentários sobre a forma como decorreram.

No segundo, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Os dados recolhidos durante a intervenção didática diziam respeito ao desenvolvimento do vocabulário, feito a partir da exploração de campos lexicais e com recurso à literatura infantil e a jogos de palavras. Adicionalmente, discutimos alguns resultados relativos ao desempenho das crianças em lecto-escrita.

No último capítulo, apresentamos as conclusões a que chegámos com a nossa investigação, no que respeita ao desenvolvimento do vocabulário e apresentamos sugestões para trabalhar este tema. Fazemos, ainda, referência a algumas limitações com que nos confrontámos ao longo da realização deste estudo e apresentamos algumas sugestões para futuros estudos.

Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Campo lexical

Ao conjunto de palavras de uma língua chamamos *léxico*.

1.1. Conhecimento lexical, léxico e vocabulário

O conhecimento lexical é parte integrante dos conhecimentos que cada falante possui relativamente à sua língua materna. Depende de um conjunto de fatores que, de forma articulada, determinam a sua amplitude e diversidade. O meio socioeconómico de origem, o nível de escolarização, a atividade profissional, os gostos e interesses, o género, a idade e o meio no qual o falante se insere são alguns desses fatores.

Tal abrangência permite-nos compreender que o conhecimento lexical seja diferente de falante para falante, pois o léxico, enquanto repositório vocabular, apresenta valores simbólicos e/ou afetivos e marcas de carácter diatópico, diastrático e/ou diafásico, que justificam o facto de a consciência lexical ser considerada como *“uma trave mestra do conhecimento da língua”* (Duarte, 2008, p. 21) e instanciar *“de forma ativa e interatuante uma relação próxima com os processos de formação de palavras que mais não são do que o reflexo do enriquecimento de um código linguístico ao serviço da comunidade”* (Nunes, 2012, p. 245).

De acordo com o *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e Ciência, n.d.), entende-se por léxico *“O conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. (...)”*.

A mesma fonte considera que o léxico de uma língua inclui, não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestado num determinado contexto (designado pelo termo *vocabulário*), mas também as que já não são usadas, os neologismos e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

Segundo Pacheco (citado por Laranjeira, 2013, p. 12), tal permite considerar que *“o léxico de uma língua não é contável, ou seja, a sua natureza virtual e o conhecimento individual que cada falante tem das palavras impossibilita a sua especificação e registo em documentos oficiais.”*

De acordo com Duarte (2000), cada comunidade linguística consome, transforma e cria palavras, pelo que o léxico de cada língua pode ser visto como uma base de dados em

permanente atualização, um conjunto aberto, e o conhecimento lexical inclui “*quer o conjunto de palavras que cada sujeito (re)conhece e às quais atribui significado, quer as palavras que virtualmente podem vir a fazer parte da língua.*” (Laranjeira, p. 12, 2013).

É nesta perspectiva que importa estabelecer uma diferenciação entre *léxico* e *vocabulário*. Segundo Calaque (2008), designamos por *léxico* o conjunto de todas as palavras possíveis numa determinada língua, enquanto ao conjunto de palavras usadas num determinado contexto e situação chamamos *vocabulário*.

De acordo com o *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e Ciência, n.d.), por *vocabulário* entende-se o “*conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso.*”

1.2. Campo lexical: sua natureza

O léxico de uma língua encontra-se estruturado em *campos lexicais*, também denominados de *áreas vocabulares*, que são subconjuntos formados por palavras pertencentes a uma mesma área do conhecimento ou de interesse.

No *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e Ciência, n.d.) (no domínio *Semântica Lexical: relações semânticas entre palavras*, em *Estrutura lexical*), a propósito de *campo lexical*, pode ler-se que se trata do “*conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual*”. No Dicionário de Termos Linguísticos do *Portal da Língua Portuguesa* (ILTEC, n.d.), afirma-se que se trata de um “*conjunto de lexemas que, organizados em função das relações de sentido existentes entre si, abrangem uma determinada área de significação, estruturada num campo concetual*”.

De facto, de acordo com a teoria dos campos lexicais, derivada dos trabalhos de Jost Trier e de Johann Weisgerber, o *vocabulário* surge como um sistema de cadeias parciais articuladas entre si e define campos concetuais, estudando as unidades lexicais que dele fazem parte, a partir das relações de sentido que mantêm umas com as outras (ILTEC, n.d.). Segundo a mesma fonte, não é “*um inventário rígido de componentes independentes e isoladas, mas uma série de elementos combináveis, que estruturados em campos, constituem a totalidade do vocabulário*” (ILTEC, n.d.).

Como referem Duarte e Figueiredo (2011, p. 349), a teoria dos *campos lexicais* (correspondendo estes a conjuntos de palavras associadas pelo seu significado a um determinado domínio concetual) é aprofundada pelo estabelecimento de relações entre as palavras e os seus significados na comunicação e “*explica o estabelecimento de relações de significado nos pares de que faz parte: a) o par sinonímia/antonímia (relações de semelhança, de identidade, de oposição); b) o par hiperonímia/hiponímia (relações de hierarquia); o par holonímia/meronímia (relações de solidariedade, associação)*”, sendo que estas relações são fundamentais na estruturação da língua.

1.3. Sua relação com conceitos anexos

1.3.1. Léxico ativo e léxico passivo

Conhecer uma palavra implica a atribuição de um rótulo lexical, mas também o reconhecimento e uso de um conjunto de formas derivadas do vocábulo em questão. Assim, para Inês Sim-Sim (1998, p. 124) “*reconhecer e usar são dois aspetos do conhecimento, que, no campo linguístico, podemos traduzir por compreensão e produção*”.

Em termos lexicais, Duarte (2000) refere que existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender e o número de palavras que usa. De facto, o número de palavras que o falante (re)conhece é incrivelmente superior ao número de palavras que usa num determinado período de tempo e de espaço. Pode-se, assim, afirmar que os sujeitos possuem um *léxico passivo* ou recetivo claramente superior ao seu *léxico ativo* ou expressivo e que o crescimento de ambos se prolonga por toda a vida, não obstante o maior crescimento ocorrer nos primeiros anos de vida do falante.

1.3.2. Família de palavras

Retomar a definição de *campo lexical* apresentada no *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* – “*conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual*” (Ministério da Educação e Ciência, n.d.) – permite-nos distanciar este conceito do de *família de palavras*, já que a mesma fonte o define da

seguinte forma: “conjunto das palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum.”

1.3.3. Campo semântico

O conceito de *campo lexical* distancia-se igualmente do conceito de *campo semântico*. O *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* define-o como o “conjunto de significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos que se encontra” (Ministério da Educação e Ciência, n.d.).

No presente estudo, serão tidos em conta apenas os conceitos de *léxico (ativo e passivo)* e *campo lexical*.

Capítulo 2 – Desenvolvimento lexical na Educação Pré-Escolar

2.1. Aquisição vocabular e desenvolvimento lexical

De acordo com Duarte e Figueiredo (2011, p. 348), estudos realizados evidenciam que a aquisição do léxico se faz de forma faseada: *“a criança começa por usar uma palavra para designar uma categoria de objetos muito específicos dentro de um campo de aplicação restrito a relações contextuais subjetivas. Por exemplo, «flor», para ela, designa as flores que ela vê no espaço físico que a rodeia.”*

Segundo estas autoras, os primeiros esquemas representativos:

- Por um lado, remetem para definições empíricas (como, por exemplo, *A maçã é para comer.*) e não para definições categoriais (do tipo *A maçã é um fruto, redondo, vermelho ou verde, que serve de alimento...*);

- Por outro lado, a criança só alcança o referente e o confronta com o mundo que a rodeia, se, desde cedo, for levada a trabalhar com categorias genéricas e específicas, de modo a que a aquisição do léxico e a do conhecimento das representações ocorram concomitantemente.

Para Inês Sim-Sim (1998, p. 110), *“O período pré-escolar (0-5) é considerado como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual.”* Segundo Gelman (citado por Sim-Sim, 1998), neste período, a criança acrescenta, em média, nove palavras por dia ao seu vocabulário, o que lhe permite entrar na escola com um considerável domínio lexical. O desenvolvimento lexical é um processo contínuo e deslumbrante, que se inicia muito cedo e que se prolonga ao longo de toda a vida.

Não obstante o facto de o percurso lexical não se iniciar com o aparecimento da primeira palavra, ela constitui um marco importante no desenvolvimento lexical, que contempla a aquisição de novos vocábulos e significados, bem como das redes de relação entre ambos. Assim, o desenvolvimento lexical tem início quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve (cf. Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

2.2. As primeiras palavras

As primeiras palavras produzidas pelo bebé ocorrem entre os 9 e os 12 meses de idade, logo após o período de lalação, que se caracteriza pela repetição do padrão silábico consoante/vogal.

Os primeiros vocábulos são monossílabos ou reduplicações silábicas (CVCV), já pronunciados na fase de lalação, mas aos quais *“a criança passou a atribuir consistentemente a mesma significação referencial ou expressiva”* (Sim-Sim, 1998, p. 125). Têm um carácter sincrético, ou seja: apesar de a criança já compreender muitas palavras e até estruturas gramaticais, o seu nível de produção circunscreve-se ainda à palavra-frase, também denominada de holófrase (Lima e Bessa, n.d.).

Estas mesmas autoras (citando Fromkin e Rodman) referem que, na fase holofrástica, as palavras servem três propósitos: i) estão ligadas à própria atividade da criança, ii) transmitem emoções e iii) desempenham uma função de denominação. Assim, os enunciados de uma palavra devem ser entendidos no contexto em que são produzidos e fazem-se acompanhar de formas não-verbais ou para-verbais convencionais, como a mímica e a entoação, que enriquecem a comunicação, completam lacunas de vocabulário e permitem à criança fazer-se entender sem dificuldade (Lima e Bessa, n.d.).

Independentemente das diferenças individuais, as primeiras produções lexicais do bebé:

- Relacionam-se com as pessoas, os objetos e as situações que são significativas para ele; daí referirem-se, normalmente, a membros da família, a alimentos preferidos, a animais e aos sons onomatopaicos que estes produzem;
- São condicionadas pela composição fónica da palavra, já que, quanto maior for a sua facilidade articulatória, maior será a probabilidade de ser incluída no seu léxico;
- Dependem ainda da influência dos adultos, que tendem a escolher determinadas palavras, quando se dirigem à criança (Sim-Sim, 1998).

Ainda segundo esta autora (Sim-Sim, 1998), entre as primeiras dez palavras que a criança pronuncia, encontram-se nomes de pessoas, animais, alimentos, brinquedos e meios de transporte.

Por volta dos 18 meses, a criança já produz cerca de 50 vocábulos, dos quais (Sim-Sim, 1998):

- Cerca de 65% correspondem a nomes de pessoas, de animais, de peças de vestuário, de brinquedos, de meios de transporte e de alimentos;
- Cerca de 20% são vocábulos que expressam ação;
- Em número inferior, são vocábulos que se referem a partes do corpo, atributos, rotinas.

As primeiras produções lexicais têm, portanto, um significado muito restrito, na medida em que se referem a itens do contexto que o aprendiz de falante conhece e são usadas para designar acontecimentos ou objetos específicos.

Pacheco (2011) associa o desenvolvimento do léxico aos seguintes domínios:

- Crescimento lexical, que respeita um padrão universal, apesar de algumas variações individuais;
- Conteúdo das primeiras palavras produzidas, que surgem entre os 9 e os 12 meses;
- Aquisição do significado das palavras e de relações semânticas entre elas.

É ainda de referir que, até aos 6 anos de idade, o domínio vocabular da criança aumenta exponencialmente e a um ritmo alucinante, sendo o período mais marcante aquele que ocorre entre os 18 e os 42 meses de idade.

Sim-Sim (1998, pp. 126-127, citando Menyuk) refere que *“aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio”*.

A mesma autora (Sim-Sim, 1998, p.131, citando Pinker) refere que esta rapidez de aquisição lexical se deve *“à sintonia existente entre a mente desta e a do adulto e ao modo como o real se encontra organizado”*.

No Quadro 1, podemos observar o registo do crescimento lexical nos dois primeiros anos de vida:

Idade em meses	Compreensão	Produção
9-12 meses	+/- 10 palavras	1. ^a palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

**Quadro 1 – Crescimento lexical nos dois primeiros anos
(adaptado de Menyuc, citado por Sim-Sim, 1998, p. 127)**

A leitura deste quadro permite-nos constatar que, até aos 19 meses, a criança já compreende uma série de vocábulos, mas tal não significa que os utilize todos com a mesma frequência. Assume-se, pois, que usa consistentemente todos os dias um núcleo de vocábulos, enquanto os restantes podem não surgir durante vários dias ou até semanas, fazendo parte do léxico passivo ou recetivo, juntamente com todas as palavras que conhece e não produz.

Entre os 12 e os 18 meses de idade, além da produção holofrástica e em simultâneo com ela, a criança pode produzir, em maior ou menor quantidade, o que os psicolinguistas designam de “jargão” que, de acordo com Lima e Bessa (n.d., p. 18), consiste em *“produções sonoras, equivalentes aos sons da língua materna, mas que não se encontram organizadas com os padrões combinatórios da mesma”*.

Ainda segundo as mesmas autoras (Lima e Bessa, n.d., p. 18), *“A criança, numa cadeia de sons pertencentes à sua língua materna, produz um verdadeiro discurso com uso adequado dos paraverbais e dos traços segmentais. Deste modo o adulto, em função da situação contextual, poderá reconhecer diferentes tipos de diálogos nos quais aparecem algumas holófrases.”*

A idade de 18 meses é apontada como o marco cronológico do surto lexical no processo de desenvolvimento da linguagem, já que é nessa altura que se dá um crescimento repentino de vocabulário.

Nessa altura ainda, a criança começa a produzir enunciados de duas palavras e, por volta dos 2 anos, combina regularmente duas ou três palavras para expressar ideias relacionadas com o seu quotidiano (Lima e Bessa, n.d.). Este tipo de enunciado é denominado de *discurso telegráfico*, por incluir apenas algumas palavras essenciais. Segundo Fromkin & Rodman (citados por Lima e Bessa, n.d., p. 19), *“as expressões de duas palavras produzidas pela criança parecem ser, inicialmente, cadeias de duas expressões holofrásticas anteriores contendo o seu próprio e único contorno de tom.*

Porém, logo depois desta justaposição, as crianças começam a formar verdadeiras frases de duas palavras, revelando a existência de relações sintáticas e semânticas precisas, onde o contorno de entoação das duas palavras abrange toda a frase, em vez de haver uma pausa entre as duas palavras.”

2.3. O crescimento lexical após as primeiras palavras

No Quadro 2, apresentamos a evolução da produção lexical nos seis primeiros anos de vida:

Idade em anos	Produção
2 anos	200-300 palavras
3 anos	+/- 1000 palavras
6 anos	+/- 2600 palavras

**Quadro 2 – Produção lexical nos seis primeiros anos de vida
(adaptado de Owens, citado por Sim-Sim, 1998, p. 129)**

A sua leitura permite-nos constatar que, a partir dos 2 anos de idade, a evolução é realmente muito rápida.

Sim-Sim (1998, citando Clark) refere que a aquisição lexical parece ser regida pelo *princípio do contraste*, que apresenta três implicações:

- A primeira postula que *“qualquer diferença na forma gera diferenças no significado”* (Sim-Sim, 1998, p. 128); logo, perante uma palavra nova, o falante reconhece-lhe uma significação diferente das palavras que já conhece;
- A segunda relaciona-se com o facto de a criança de 2 ou 3 anos de idade, quando confrontada com sinónimos, manifestar tendência para rejeitar o novo vocábulo, dando preferência ao que já conhece;
- A terceira diz respeito à invenção de palavras, na medida em que, entre os 2 e os 6 anos de idade, é frequente a criança inventar palavras com o objetivo de preencher lacunas lexicais; esta criatividade lexical é comum no discurso infantil e ocorre essencialmente quando a criança não conhece a palavra que lhe permite expressar determinada ideia ou se esqueceu dela.

A aquisição de novos vocábulos ocorre durante a participação ativa ou passiva em conversas, sendo que o significado da nova palavra ouvida será testado em situações

posteriores, o que permite ajustar o sentido apreendido pela criança ao significado que lhe é atribuído pelo adulto (Sim-Sim, 1998).

Processa-se com maior rapidez e de forma mais significativa, a partir dos 5 anos de idade, no período que precede a entrada na escola, quando o processo de aquisição de outras áreas gramaticais – como a fonologia, a morfologia e a sintaxe – se encontra praticamente estabilizado (cf. Laranjeira, 2013, p. 21, citando Kuczaj).

Por volta dos 6 anos de idade, a criança é já capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas, usando palavras que expressam categorias e palavras cuja função é articular gramaticalmente as frases (Sim-Sim, 1998).

Nesta idade, segundo Sim-Sim (1998, citando Owens), a média das unidades lexicais compreendidas aproxima-se das 24 000, embora, como já foi acima referido, o número de vocábulos efetivamente utilizados pela criança seja muito inferior.

É também nesta idade que a criança começa a compreender as redes de relação semântica que ligam os vocábulos. Apercebe-se de que uma palavra tem significados diferentes, que palavras diferentes podem significar basicamente o mesmo ou ainda que conceitos opostos são expressos por antónimos (Sim-Sim, 1998).

De acordo com a mesma autora, é difícil estabelecer a fronteira entre a aquisição do conceito e a aquisição da palavra que o expressa, pois o reconhecimento e uso de determinados vocábulos parece depender da sua complexidade semântica, bem como da experiência da criança em manipular palavras e conversar sobre determinadas situações. Deste modo, o significado das palavras vai sendo reformulado, à medida que a criança cresce.

São dois os aspetos tardios do desenvolvimento lexical:

- O primeiro refere-se à compreensão do facto de que o contexto linguístico em que o vocábulo surge pode modificar-lhe o significado;
- O segundo tem a ver com o processo de definição de palavras, que implica descrever o que significa a palavra em questão e que reflete o significado que a criança tem da palavra.

Como se pode ver no Quadro 3, as definições das palavras dadas pelas crianças vão sofrendo alterações, à medida que o desenvolvimento lexical ocorre e tal deve-se à natureza das palavras e à familiaridade do assunto (Sim-Sim, 1998):

Item	Respostas aos 6 anos	Respostas aos 12 anos
Vaca	<i>É um animal. (6A:3M)</i>	<i>É um animal que nos dá o leite. (9A)</i>
Círculo	<i>É redondo. (6A:1M)</i>	<i>É uma figura geométrica. (9A: 11M)</i>
Descascar	<i>É descascar a maçã. (6A:3M)</i>	<i>É retirar a casca. (9A:8M)</i>
Hortaliça	<i>É para fazer sopa. (5A:11M)</i>	<i>São vegetais (9A:2M)</i>

Quadro 3 – Definições de palavras dadas por crianças aos 6 e 12 anos
(adaptado de Sim-Sim, 1998, p. 130)

A rapidez de aquisição lexical por parte da criança depende da sintonia existente entre a sua mente e a do adulto e do modo como o real se encontra organizado. Segundo Inês Sim-Sim (1998, p. 131), *“Quando confrontada com um novo vocábulo, a criança contrapõe à informação lexical ouvida a informação perceptiva da situação, daí resultando, por vezes, dissonâncias que geram erros de nomeação”*, tais como:

- A *sobregeneralização*, uma generalização abusiva, que se manifesta em regularizações morfológicas e na atribuição errada de rótulos lexicais por parte da criança, que faz um uso impróprio da palavra para referir objetos ou acontecimentos (exemplo: *bola* por *lua*); contudo, a escolha da palavra não parece casual, já que o referente a que corresponde o vocábulo escolhido partilha alguma propriedade com a entidade indevidamente nomeada (de facto, no exemplo apresentado, *bola* e *lua* podem partilhar a mesma forma); este fenómeno presente no discurso infantil deriva da incapacidade para evocar ou do desconhecimento lexical;

- A *subgeneralização*, que corresponde à restrição de atribuição de significado, ou seja, a criança usa o vocábulo para designar um objeto ou uma situação particular e não para representar toda a classe; um exemplo clássico é *“a recusa em aceitar que a sua avó é mãe da mãe, porque mãe é só a dele”* (Sim-Sim, 1998, p. 132).

2.4. Importância do desenvolvimento de vocabulário

O desenvolvimento lexical – que tem início antes das primeiras palavras e quando a criança começa a ser capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, ação ou objeto – é um processo contínuo, que

se prolonga ao longo de toda a vida e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, nomeadamente ao nível da compreensão de leitura (Sim-Sim, 1998).

O importante papel que o desenvolvimento do vocabulário desempenha na compreensão da leitura tem sido reconhecido desde há muito tempo, embora, entre as décadas de 50 e 70, se tenha assistido a um decréscimo na valorização dos estudos nesta área (Silva e Sá, 2004).

Atualmente sabe-se que o desenvolvimento vocabular é *“um processo fundamental de apoio à leitura, mantendo com ela uma relação bi-unívoca”* (Silva e Sá, 2004, p. 30).

De facto, o capital lexical condiciona fortemente (Viana, 2006):

- A compreensão leitora, na medida em que o domínio de um amplo vocabulário é importante para a leitura, quer ao nível da decifração (já que permite à criança encontrar rapidamente a forma fonológica de uma palavra impressa), quer ao nível da compreensão (pois o desconhecimento de uma palavra, principalmente se ela for chave de compreensão e não puder ser inferida através do contexto, pode comprometer toda a compreensão do texto);

- O sucesso escolar.

Referindo-se a este último aspeto, Butler e outros (2010, p. 1, apoiando-se em Biemler e no National Reading Panel)¹, fazem notar que *“Teaching vocabulary will not guarantee success in reading, just as learning to read words will not guarantee success in reading. However, lacking either adequate word identification skills or adequate vocabulary will ensure failure.”*

No entanto, o National Reading Panel identifica o vocabulário *“as one of five major components of reading. Its importance to overall school success and more specifically to reading comprehension is widely documented (Baker, Simmons, & Kame’enui, 1998; Anderson & Nagy, 1991)”* e afirma que *“vocabulary plays an important role both in learning to read and in comprehending text: readers cannot understand text without knowing what most of the words mean”* (Butler et al., 2010, p. 1).

¹ National Reading Panel (Painel Nacional de Leitura dos E.U.A.).

Esta ideia é ainda partilhada por Jocelyne Giasson (citada por Silva e Sá, 2004, p. 30), que refere que *“um significativo número de estudos mostrou a relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão deste. [...] Por um lado, o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário.”*

Duarte (2011, p. 9) recorda que *“as palavras são instrumentos poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura.”*

Segundo Laranjeira (2013, p. 23), *“a compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos.”* A mesma autora refere ainda que as crianças que possuem um maior conhecimento lexical conseguem atribuir mais facilmente significado ao que leem.

Duarte (2008, p. 9) sublinha a importância do capital lexical para o desenvolvimento da competência de escrita, afirmando que *“quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”*.

2.5. Presença do desenvolvimento lexical nos textos reguladores

Como já vimos, o capital lexical da criança é extremamente importante para a aprendizagem da leitura (na sua vertente de decifração) e ainda para o desenvolvimento da compreensão leitora e da escrita.

Uma exposição constante e sistemática a palavras novas enriquece o conhecimento lexical e, por sua vez, quanto mais rico este é, mais fácil é ler e compreender e mais alargados são os recursos de escrita.

Como é sabido, o contexto social em que as crianças se inserem enquanto falantes influencia o desenvolvimento do seu capital lexical. Nem todas as crianças podem estar em contacto com um ambiente facilitador e diversificado de vocabulário e é por isso que

se revela necessário e de extrema importância que o léxico seja alvo da ação pedagógica do professor durante o processo de desenvolvimento da criança, de modo a minimizar as assimetrias subjacentes. De facto, o ensino pode esbater dificuldades sentidas pelos alunos, levando-os a ultrapassar as barreiras e diferenças culturais e sociais existentes.

Para Silva e Sá (2004, p. 30), *“É pelo exercício da língua falada e da leitura que os alunos enriquecem o seu vocabulário”*, sendo que o seu enriquecimento está ligado ao *“desenvolvimento físico e intelectual e às vivências sociais dos alunos, mas também pressupõem a sua compreensão, quando inserido em determinado contexto”*.

Segundo as mesmas autoras (Silva e Sá, 2004), nos programas relativos ao ensino da língua portuguesa em vigor na altura², não eram apresentados objetivos específicos relacionados com a aquisição e desenvolvimento vocabular, o que se traduzia numa ausência inevitável nas planificações elaboradas pelos profissionais da Educação³ e num ensino ocasional e não sistemático do vocabulário.

Atualmente, os documentos orientadores da prática pedagógica, designadamente as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), as *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2010), os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu et al., 2013), contemplam a aquisição e desenvolvimento lexical, fazendo referência ao progressivo domínio da linguagem e alargamento do vocabulário mediante a exploração do som e do significado de novas palavras, a apropriação de novos vocábulos e a mobilização de vocabulário cada vez mais variado.

2.6. Estratégias de desenvolvimento lexical

Para promover o desenvolvimento lexical, Silva e Sá (2004) defendem a adoção de estratégias/metodologias suportadas pela sistematicidade, que impliquem o reencontro frequente com os vocábulos ensinados e que trabalhem intensivamente as palavras num processo de relacionamento intralexical.

² Ainda eram os programas que entraram em vigor em 1991.

³ Deveriam constituir exceção os educadores de infância, que já dispunham das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), ainda em vigor atualmente.

Enquanto ouvintes e leitores, utilizamos pistas que nos conduzem à compreensão do significado de determinada palavra, tais como a sua estrutura interna e o contexto em que se insere.

No entanto, em contexto educativo, estas metodologias – assentes na família de palavras e na contextualização – e outras metodologias tradicionais – como o recurso ao dicionário e à sinonímia/antonímia –, apesar de funcionais e importantes, por si só são insuficientes e superficiais. A exploração de uma palavra nova uma única vez não assegura que esta passe a fazer parte do léxico ativo da criança. Logo, o educador/professor não deve desperdiçar oportunidades de aprendizagem intencional e explícita de vocabulário e de decifração, realizando com mais frequência atividades desta natureza.

O ensino sistemático e intenso do vocabulário é primordial, pois *“O conhecimento lexical do aluno não corresponde àquilo que se dá, mas àquilo que fica. Quanto mais se der, mais poderá ficar.”* (Silva e Sá, 2004, p. 36). É essencial recorrer à repetição e a estratégias de utilização funcional, que permitam à criança apropriar-se ativamente das novas palavras.

Num ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical, é fundamental (cf. Duarte, 2011):

- Encorajar as crianças a ler muito e textos de vários tipos;
- Expô-las a um *input* oral de grande qualidade;
- Promover a consciência lexical;
- Ensinar explicitamente novas palavras;
- Levá-las a desenvolver estratégias de descoberta do significado.

É também importante adotar estratégias/atividades como as que a seguir elencamos.

O texto literário é uma notável fonte de expansão vocabular, tanto para pré-leitores, como para leitores infantis e adultos. Apresenta-se como um *corpus* ideal para que se vivencie a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação empática entre ludicidade e conhecimento. A literatura é arte e nela os autores reinventam a língua, brincam com as palavras, flexibilizam significados, exploram sentidos

e novos efeitos. Na literatura, as crianças descobrem novas palavras e novos significados das mesmas e através dela aprendem palavras nunca ouvidas antes e acedem a realidades desconhecidas. O livro literário tem a particularidade de transportar a criança para mundos diferentes do seu, ampliando infinitamente os horizontes de conhecimento de mundo real e imaginário e, ao mesmo tempo, linguístico (Sousa e Gabriel, 2010).

As crianças em idade pré-escolar também podem entrar em contacto com o texto literário através da família e do educador. O vocabulário encontrado nos livros infanto-juvenis – e, particularmente, nas histórias – é muitas vezes mais diversificado e difícil do que o vocabulário usado na oralidade. Os profissionais de educação e cuidadores que, ao ler histórias, explicam os significados de palavras desconhecidas, contribuem significativamente para o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Discutir o contexto em que surgem as novas palavras ajuda-as a usar as pistas fornecidas pelas histórias para a sua decodificação.

Também é imperioso diversificar as experiências de leitura, fazendo variar os tipos/géneros textuais usados (Giasson, 1993). Na Educação Pré-Escolar, o educador pode contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento vocabular e, ainda, para a perceção das diferentes utilidades da leitura, através da exploração regular de textos diversificados, incluindo textos não literários, recorrendo a receitas, notícias, reportagens, cartas, textos de livros didáticos, dicionários, enciclopédias, revistas, mapas, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, entre outros), que contribuem para a construção e organização do conhecimento e do mundo (cf. Sá, 2009).

O ensino e a prática da leitura trazem benefícios, tanto para o processo de aquisição lexical, quanto para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, já que ambos se influenciam mutuamente. Assim, compreende-se a importância de ler, desde cedo, às crianças, uma vez que essa exposição à leitura proporciona o alargamento do léxico e, quanto mais capital lexical detiverem, mais fácil será para elas compreender os textos escritos. Ler em voz alta para as crianças, para além de as expor a novo vocabulário, ajuda-as a construir as suas habilidades linguísticas.

A aprendizagem de vocabulário novo ou de novos sentidos é uma preocupação transversal a todo o programa. Contudo, de acordo com Viana *et al.* (2014, p. 57), “ela

ganha intencionalidade nas propostas de leitura, pois algum do vocabulário novo pode ser chave de compreensão e permitir uma articulação natural com a linguagem escrita, já que as palavras novas são escritas”.

A análise de palavras novas, de palavras difíceis ou de palavras da mesma família, bem como a classificação de palavras por campos lexicais, tendo em conta as relações semânticas que se estabelecem entre elas, são exemplos possíveis de atividades a realizar e que suscitam a adesão entusiasmada das crianças.

Ensinar às crianças palavras novas, o seu significado e como usá-las também pode ser conseguido com recurso ao lúdico, nomeadamente ao jogo. Já Piaget defendia que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Não é apenas uma forma de a levar a gastar energia, mas também um meio que contribui para o seu desenvolvimento intelectual: *“O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.”* (Piaget, 1976, p. 160).

Com esse posicionamento, torna-se evidente que o jogo é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização, logo englobando aspetos cognitivos e afetivos. Os jogos são um importante instrumento pedagógico, que têm o poder de melhorar a autoestima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino através do jogo cria um ambiente gratificante e atraente, serve como estímulo para o desenvolvimento integral da criança, constitui uma fonte de limites, na medida em que esta tem que conviver com regras, aprendendo a respeitá-las, e provoca interesse e prazer, por ser desafiante.

No âmbito do desenvolvimento e enriquecimento vocabular, é de realçar o recurso a jogos de palavras (por exemplo: jogo da força, jogo do stop, palavras cruzadas, caça palavras, *scrabble*, sopa de letras, dominós, lotos).

Silva e Sá (2004, pp. 36-37) apresentam também sugestões didáticas para o enriquecimento e desenvolvimento vocabular:

- Trabalhar a partir de *“um banho de linguagem, que consiste em levar os alunos a referenciar vocabulário que foi utilizado no tratamento de um assunto [...] estes, em vários grupos, irão abordar especificidades dessa temática. Deste modo, terão acesso a um vocabulário específico, que ficará cristalizado.”*;

- Trabalhar de forma interdisciplinar, implicando professores de diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, na medida em que assim se expõe as crianças a um material verbal mais abundante e diversificado; no caso da Educação Pré-Escolar, em que todas as áreas/domínios são abordados pelo educador, este deverá adotar uma abordagem transversal do ensino-aprendizagem da língua materna, cabendo-lhe: i) promover o respeito pela língua materna e motivar para a sua aprendizagem; ii) mobilizar todas as estratégias necessárias para que os alunos se tornem capazes de utilizar a língua de um modo variado, de interpretar e compreender textos de uso utilitário ou mais formal, de assumir a palavra e de produzir textos com várias funções e objetivos, vários destinatários e adequados a diferentes situações de interlocução oral ou escrita; iii) valorizar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas sobretudo a aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos fundamentais para o sucesso escolar e níveis de literacia mais elevados; iv) desenvolver atitudes e valores que contribuam para a construção de indivíduos pensantes, críticos e reflexivos e que preparem para o exercício de uma cidadania interventiva, para o mundo do trabalho, para a vida em sociedade, e que consequentemente facilitem a integração socioprofissional;

- Recorrer ao dicionário analógico, que, segundo Niobey (citado por Silva e Sá, 2004, p. 36) é *“un dictionnaire dans lequel les mots sont groupés selon leurs rapports de sens. Son rôle est de remédier aux défaillances de la mémoire, à la déficience verbale, soit en faisant rappeler des mots oubliés, soit en découvrir des mots inconnus par le jeu des analogies; chaque mot trouvé en fait découvrir d’autres.”*;

- Consultar vocabulários metódicos, nos quais as palavras estão agrupadas por áreas temáticas;

- Recorrer a jogos de linguagem, que permitem uma abordagem da palavra na sua dimensão semiótica – ou seja, enquanto signo em que se correlacionam dois elementos, sendo um o *significante*, que corresponde ao som verbal ou imagem acústica, e o outro o *significado*, que corresponde à ideia ou imagem concetual (Saussure, 1969) – e também na sua dimensão semântica que, segundo Sim-Sim (1998), relaciona a palavra e o seu significado;

- Explorar os *campos actanciais*, que, tal como o nome indica, “*partem de um estrutura verbal, à volta da qual gira todo um conjunto de actantes que com ela formam uma relação semântica recíproca*” (Silva e Sá, 2004, p. 37);

- Explorar a polissemia;

- Recorrer ao *brainstorming* ou *mapa semântico*, que consiste em dar uma palavra ou frase aos alunos e pedir-lhes que indiquem oralmente ou escrevam todas as palavras que consideram relacionar-se com essa;

- Explorar campos lexicais, já que se aprende mais facilmente um conjunto de palavras ligadas a um mesmo campo do que palavras isoladas.

No presente projeto, tendo em conta a faixa etária do grupo com quem trabalhamos, optamos pela exploração de campos lexicais, feita a partir e/ou com recurso à literatura infantil e aos jogos de palavras, por, de forma lúdica e interativa, possibilitarem múltiplas oportunidades de partilha e aprendizagem de vocabulário.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – Metodologia de Investigação

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação adotada no nosso estudo, tendo em consideração os objetivos para ele formulados e a questão de investigação para a qual procuramos obter resposta.

Apresentamos, também, o contexto em que se desenvolveu esta investigação, descrevendo as sessões da intervenção didática e tecendo comentários à sua implementação, de modo a facilitar a compreensão da sua natureza e do seu desenvolvimento metodológico.

3.1. Caracterização do estudo

No sentido de responder à questão de investigação e atingir os objetivos por nós formulados e tendo em conta limitações de tempo e de meios, recorreremos a uma metodologia de índole qualitativa e ao estudo de caso, enquanto abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando se procura compreender, explorar ou descrever situações que envolvem diversos fatores.

Ponte (1994, p. 3), citando Yin, refere que um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia *“fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos.”*

Pensamos ser esta a metodologia de investigação que melhor se adaptava às características do nosso estudo, uma vez que este:

- Seria centrado num grupo de crianças que iríamos acompanhar no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2;
- Envolveria a análise do desempenho das crianças no seu contexto educativo.

Foi necessário recolher dados sobre o desempenho das crianças nas atividades concebidas e implementadas nas sessões de intervenção didática, focada numa temática transversal e de grande relevância na Educação Pré-Escolar: concretamente, o desenvolvimento de vocabulário.

A recolha de dados foi realizada através:

- Da observação direta do grupo de crianças;
- Da recolha de produtos das atividades levadas a cabo com elas;
- De notas de campo (relativas aos enunciados por estas produzidos durante os diálogos).

Contamos ainda com registos fotográficos realizados em cada uma das sessões.

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo, feita a partir das seguintes categorias:

i) No âmbito do desenvolvimento do vocabulário: identificação de vocabulário associado aos campos lexicais em estudo.

ii) No âmbito da lecto-escrita: reconhecimento de palavras escritas que tinham sido apresentadas oralmente, associação de palavras escritas em cartões a imagens que representavam o seu referente e o inverso.

A análise dos dados obtidos e a interpretação dos resultados obtidos permitiu:

- Avaliar o sucesso das crianças na realização das atividades propostas, tendo em conta a adequação e correção dos enunciados registados nas diferentes sessões;
- Identificar e caracterizar as competências que as crianças conseguiram desenvolver.

3.2. Intervenção didática

3.2.1. Contextualização

O foco da intervenção didática incluída no presente estudo foi a sala heterogénea 5 de Educação Pré-Escolar de uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1980 e localizada no Campus Universitário de Santiago, na freguesia da Glória e Vera Cruz, na cidade de Aveiro. Esta instituição, com capacidade para acolher 290 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos de idade, dispõe de três respostas sociais distribuídas pelos dois edifícios que o compõem: o edifício-sede, constituído por dois pisos, em cuja ala sul funciona a resposta social de creche, enquanto na ala norte funcionam duas salas de Educação Pré-Escolar; o Pólo II, localizado no extremo norte do Campus Universitário de Santiago, onde funcionam três salas de Educação Pré-Escolar e quatro salas de CATL.

De um modo geral, as crianças que frequentam esta instituição provêm maioritariamente da cidade de Aveiro e os seus pais trabalham nas imediações da mesma. O nível sociocultural das crianças é médio-alto. Tendo em conta as suas carreiras profissionais, a maioria dos pais possui formação académica superior.

Todas estas características se aplicavam às crianças que frequentavam a sala heterogénea 5, no ano em que desenvolvemos o nosso estudo, no âmbito do Seminário de Investigação Educacional A2 com o qual a Prática Pedagógica Supervisionada A2 se encontrava articulada.

A sala 5 era um espaço acolhedor, adaptado às características, necessidades e idade do grupo de crianças que a frequentava. Tinha uma área considerável, possuía boa luz natural e possibilidade de ventilação. Apesar de não apresentar um estado de conservação de excelência, aparentava boas condições no que dizia respeito à higiene e segurança das crianças, apresentando-se limpa e cuidada. Encontrava-se organizada em diferentes áreas, nomeadamente a “área da manta”, a “área dos jogos de mesa e atividades orientadas”, a “área da casinha”, o “cantinho da leitura” e a “área do faz de conta”. O material de suporte à componente educativa existente na sala era apropriado, destacando-se a presença na sala de diversos materiais didático-pedagógicos e brinquedos e de equipamento audiovisual e desportivo.

No nosso estudo, participaram 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo 9 delas do género masculino e 13 do género feminino. Na globalidade, as crianças desta sala eram calmas e educadas, verificando-se a existência de subgrupos, cuja formação decorria da preferência por pares da mesma idade. As crianças mais velhas revelavam muito à vontade, eram extrovertidas, participativas e conversadoras. As mais novas, apesar de menos comunicativas, de um modo geral, revelavam bem-estar e interesse pelas atividades desenvolvidas.

3.2.2. Organização e implementação

Ao longo da intervenção didática procuramos realizar atividades que estimulassem a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário. Deste modo, a partir de um álbum de

literatura infantil e de uma história tradicional, exploramos alguns campos lexicais, nomeadamente através de jogos de palavras centrados nos mesmos.

As atividades foram dinamizadas ao longo de cinco sessões, umas com o grupo todo e outras só com o grupo das crianças mais velhas. Anexamos a este relatório as planificações das sessões (cf. Anexo 1) e fotos relativas à implementação das atividades (cf. Anexo 2).

3.2.2.1. Primeira sessão

Esta sessão teve início com a leitura de algumas páginas do álbum *O livro das letras*, de António Mota, feita pela educadora investigadora. Neste álbum, o autor apresenta 24 quadras, cada uma das quais faz alusão a uma letra do alfabeto e reúne um conjunto de palavras começadas pela mesma.

As letras selecionadas para leitura foram *b, c, g, i, p, r* e *t*. A escolha destas letras não foi aleatória: resultou do facto de serem as que estavam associadas a palavras pertencentes a campos lexicais que se repetiam ao longo da obra. Assim, seria possível reunir um maior número de palavras de cada um desses campos lexicais a abordar nas atividades incluídas na nossa intervenção didática.

Apresentamos ainda quatro cartazes relativos aos campos lexicais em estudo: *Natureza, Casa, Vestuário* e *Profissões* (cf. Anexo 3). Através do diálogo com as crianças sobre os elementos que decoravam cada um dos cartazes, levámo-las a identificar o campo lexical a que correspondiam. Ao longo da atividade, registamos nos cartazes as palavras que as crianças indicaram e associaram a cada um dos campos lexicais.

De seguida, relemos as quadras do álbum de António Mota relativas a cada uma das letras selecionadas e as crianças foram associando palavras que figuravam nelas a um destes quatro campos lexicais, que eram por nós registadas no respetivo cartaz. As palavras que as crianças desconheciam foram explicadas, para que posteriormente pudessem associá-las aos campos lexicais em estudo.

Nesta sessão, as crianças participaram ativamente. Conseguiram identificar os campos lexicais em questão e associar palavras presentes no texto a cada um deles. Quando lhes foi pedido que indicassem outras palavras pertencentes aos campos lexicais

propostos, apresentaram um conjunto alargado de palavras, fazendo associações corretas.

Esta atividade foi realizada apenas com o grupo de crianças de 5 anos e uma de 4 anos, que já não fazia a sesta. Permitiu averiguar o nível de desenvolvimento lexical das crianças, relativamente aos campos lexicais em questão, e aumentá-lo ainda mais.

3.2.2.2. Segunda sessão

Demos início à segunda sessão com um diálogo sobre o campo lexical *Natureza*, orientado pela questão: *O que é para ti a Natureza?* Pretendia-se perceber qual o conceito de *Natureza* das crianças, pelo que recolhemos os enunciados em que estas apresentavam as suas definições.

Seguidamente, as crianças participaram no *Jogo do STOP*. Começamos por constituir duas equipas, cada uma delas liderada por uma educadora estagiária. A cada equipa foi atribuída uma cartolina previamente preparada para o jogo. Explicamos as regras do jogo, que tinha em conta duas categorias – *Animais* e *Plantas* – e as letras do alfabeto. As crianças deviam referir palavras adequadas ao campo lexical e à letra que a educadora cooperante indicava. As educadoras estagiárias encarregaram-se de registar as palavras indicadas pelas crianças: a verde foram registadas as palavras corretas (ou seja, relativas ao campo lexical *Natureza*, à categoria indicada e começando pela letra referida pela educadora cooperante) e a vermelho, as que estavam incorretas, porque não respeitavam estas indicações. Às educadoras estagiárias coube também o papel de referir se as palavras indicadas eram corretas ou não e porquê.

Pela pressão inerente a um jogo, resultante do seu carácter competitivo, inicialmente as crianças demonstraram alguma precipitação nas respostas, tendo sido nessa fase que se registou um maior número de palavras incorretas. Também a certa altura, devido à dificuldade demonstrada pelas crianças em indicar palavras, as educadoras sentiram necessidade de ajudá-las, dando pistas que as levassem a lembrar-se do nome de determinado animal ou planta.

3.2.2.3. Terceira sessão

A terceira sessão teve início com a leitura do conto *Caracolinhos dourados e os três ursinhos*, acompanhada por uma apresentação em PowerPoint. Depois, dialogamos com as crianças acerca da história ouvida ler e questionamo-las quanto aos objetos de casa nela referidos.

De seguida, propusemos a realização de um *Jogo de mímica*, no qual as crianças tiveram de mimar algumas atividades domésticas.

Para o efeito, constituímos três equipas, acompanhadas pelas educadoras e pela técnica de ação educativa. À vez, as crianças que pretendiam fazê-lo foram chamadas a mimar uma atividade doméstica indicada pela educadora. A equipa que pretendia responder devia dar sinal ao adulto que a acompanhava, para que este levantasse o braço, marcando a ordem de resposta. Caso errasse, a equipa perdia a vez para a equipa seguinte.

As crianças aderiram com grande entusiasmo à atividade, oferecendo-se para ir ao centro fazer a mímica. Não obstante, apesar de terem compreendido a atividade, a maioria teve um desempenho fraco neste jogo, revelando timidez e acanhamento na sua participação, o que condicionou as respostas dadas pelas equipas.

Destacamos como ponto forte desta atividade o respeito pelas regras do jogo, uma vez que habitualmente as crianças são impulsivas e tendem a ter dificuldade em esperar pela sua vez, querendo logo responder. Neste caso, conseguiram conter a sua impulsividade, dando a resposta ao porta-voz da equipa, para que este desse sinal para responder, seguindo as regras do jogo.

3.2.2.4. Quarta sessão

Iniciamos esta sessão fazendo um resumo das atividades já realizadas.

Seguidamente, propusemos às crianças mais velhas, fazer um jogo de *Compras por catálogo*.

Deste modo, dividimos as crianças em dois grupos de três elementos. A cada uma foi atribuído um pequeno catálogo, elaborado por nós, com páginas de folhetos publicitários, nas quais podiam encontrar os mais variados artigos (roupa, calçado,

eletrodomésticos, alimentos, perfumes, brinquedos,...). Foi pedido a cada criança que recortasse três imagens de peças de vestuário e as colasse na *Nota de encomenda* do respetivo grupo: uma cartolina dividida em três partes iguais, uma para cada elemento da equipa (cf. Anexo 4).

Numa segunda fase do jogo, mostramos cartões com a designação das diferentes peças de vestuário presentes nos catálogos e pedimos a cada uma das crianças que associasse as peças de vestuário que tinha escolhido às palavras escritas correspondentes aos seus nomes. No final, em conjunto, vimos o que é que cada um “tinha comprado”.

3.2.2.5. Quinta sessão

A quinta sessão teve início com a leitura do livro *Hoje vou ser... professora*, de Ana Oom.

Depois de um diálogo acerca da narrativa ouvida ler, questionamos as crianças acerca do que é que elas queriam ser quando fossem grandes e se, tal como a personagem da história, costumavam brincar a imaginar que eram profissionais de uma determinada área.

De seguida, propusemos-lhes um novo jogo – *Jogo dos cromos* – baseado no preenchimento de cadernetas de cromos sobre as profissões, previamente preparadas. Nesta atividade, participaram todas as crianças, que distribuímos por quatro equipas de cinco elementos cada, lideradas por um adulto. A cada equipa foi entregue uma caderneta e os respetivos cromos. O jogo tinha duas fases: na primeira, as crianças tiveram de identificar a imagem correspondente à profissão indicada pela educadora; na segunda, deviam identificar na caderneta a palavra que designava a profissão em questão e colar a imagem respetiva. Só podiam passar da primeira fase para a segunda, quando tivessem encontrado a imagem correta, e só podiam proceder à colagem da imagem, quando tivessem identificado a palavra correspondente à designação da profissão. A atividade terminou quando os quatro grupos preencheram as suas cadernetas.

As crianças aderiram com grande entusiasmo a este jogo, tendo participado ativamente. Apesar de a atividade ter sido longa, devido ao número de profissões incluídas na caderneta, as crianças mais novas conseguiram manter um nível de

implicação razoável até ao final, mostrando vontade de indicar a imagem correspondente à profissão indicada e de colar o cromo na caderneta.

Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

Para proceder à avaliação da intervenção didática por nós implementada, recolhemos dados que foram analisados, nomeadamente com recurso à análise de conteúdo.

4.1. Desenvolvimento de vocabulário com base na literatura infantil

Os primeiros dados relativos ao desenvolvimento de vocabulário com base na literatura infantil, foram recolhidos na primeira sessão, a partir da leitura e exploração de algumas páginas do álbum *O livro das letras*, de António Mota.

Recordamos que, nesta atividade, inicialmente, as crianças tiveram que identificar os campos lexicais representados em cartazes previamente preparados para o efeito (cf. Anexo 3). Três dos cartazes foram identificados com sucesso. O que representava o campo lexical *Vestuário* foi o que levou mais tempo a ser identificado, uma vez que as crianças iam indicando o nome de peças de vestuário, sem conseguir chegar ao termo abrangente (o hiperónimo correspondente). Quando tentamos ajudá-las a chegar à palavra correta, começando a pronunciar-la para que a completassem, uma das crianças referiu *vestiário*. Tivemos, pois, que as esclarecer quanto ao significado de cada uma das palavras: *vestuário* e *vestiário*.

Na etapa seguinte, as crianças tinham de associar palavras presentes no álbum aos campos lexicais a que os cartazes se referiam. Assim, à medida que relíamos as quadras, as crianças iam indicando se as palavras pertenciam a algum dos campos lexicais propostos e, se sim, a qual deles. Registamos a preto as palavras nos respetivos cartazes (cf. Anexo 3).

No Quadro 4, apresentamos o resultado da análise do desempenho das crianças na tarefa de associação de palavras presentes no texto aos respetivos campos lexicais:

Natureza da associação feita	N.º de ocorrências	Percentagem
Associação correta	20	76,9%
Associação com dificuldade	6	23,1%
Total	26	100%

Quadro 4 – Desempenho das crianças na associação de palavras presentes no texto aos respetivos campos lexicais

Como podemos verificar, as crianças conseguiram associar corretamente um grande número de palavras ao respetivo campo lexical.

As associações realizadas com dificuldade ficaram a dever-se ao desconhecimento do sentido de algumas palavras: *barro*, *galheteiro*, *galho*, *rola*, *telheiro* e *truta*. Assim que lhes explicamos o significado das palavras, as crianças conseguiram estabelecer a associação correta.

Depois foi-lhes solicitado que indicassem outras palavras pertencentes a esses campos lexicais, tendo nós procedido ao seu registo nos cartazes, a cor vermelha (cf. Anexo 3).

No Quadro 5, apresentamos o resultado da análise do desempenho das crianças na tarefa de indicação de novas palavras para os campos lexicais em questão:

Natureza da associação feita	N.º de ocorrências	Percentagem
Indicação correta	47	94%
Indicação com dificuldade	3	6%
Total	50	100%

Quadro 5 – Desempenho das crianças na indicação de novas palavras pertencentes aos campos lexicais em estudo

A leitura do quadro revela-nos que as crianças possuíam um vocabulário alargado, no que dizia respeito aos campos lexicais explorados.

As dificuldades enumeradas fizeram-se sentir ao nível do campo lexical *Profissões* e tiveram sobretudo a ver com o desconhecimento do vocábulo adequado para designar determinada função. As crianças sugeriram a palavra *filmeiro* para designar o *cameraman*, a palavra *pesqueiro* para *pescador* e *arranjador de carros* para designar *mecânico*.

Consideramos que esta atividade foi muito enriquecedora para as crianças, na medida em que lhes: i) proporcionou o contacto com um leque variado de palavras; ii) deu acesso a vocabulário novo; iii) permitiu fazer associações palavra/campo lexical; iv) deu a oportunidade de estabelecer correspondências entre a linguagem oral e a linguagem escrita, aquando do registo das palavras nos cartazes, já que tivemos o cuidado de verbalizar enquanto escrevíamos.

Para nós educadoras, foi igualmente uma atividade enriquecedora e significativa do ponto de vista do conhecimento do domínio lexical das crianças. Para além disso, serviu

de ponto de partida para as atividades posteriores, em que cada um dos campos lexicais em estudo foi explorado em particular.

Na terceira sessão, recolhemos dados relativos ao campo lexical *Casa*. Partindo do conto *Caracolinhos dourados e os três ursinhos* ouvida ler, questionamos as crianças acerca dos objetos da casa presentes na narrativa, tendo registado numa folha as suas respostas.

No Quadro 6 apresentamos o resultado da análise dos enunciados das crianças:

Natureza dos enunciados	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto	5	71,4%
Parcialmente correto	0	0%
Errado	2	28,6%
Total	7	100%

Quadro 6 – Desempenho das crianças na identificação de objetos da casa presentes na narrativa

A leitura deste quadro mostra que as crianças identificaram corretamente os cinco objetos da casa presentes na narrativa, quer pelo facto de terem sido mencionados ao longo da leitura, quer por terem sido visualizados nas suas ilustrações.

Duas crianças mencionaram outros objetos, que não apareciam nas ilustrações, nem foram mencionados ao longo da leitura, mas que efetivamente pertenciam ao campo lexical em questão.

Esta atividade decorreu de acordo com o previsto e as crianças corresponderam às expectativas e participaram ativamente no diálogo pós-leitura.

Reconhecemos que, a partir desta história tradicional, poderíamos ter explorado e aprofundado mais o campo lexical *Casa*, complementando as respostas dadas pelas crianças com a elaboração de um cartaz relativo aos objetos existentes numa casa e fazendo o registo escrito de todas as palavras por elas indicadas e de outras que poderiam ser sugeridas por nós. Contudo, pelo facto de esta sessão ter sido implementada num dia em que o horário destinado à prática pedagógica supervisionada era reduzido, passamos para a atividade seguinte.

4.2. Desenvolvimento de vocabulário a partir de jogos de palavras

Os primeiros dados obtidos a partir de jogos de palavras foram recolhidos na segunda sessão, na qual foi trabalhado o campo lexical *Natureza*. Nesta atividade só participaram as crianças mais velhas.

Inicialmente, questionamo-las acerca do que era para elas a *Natureza*. As suas respostas, registadas numa folha (cf. Anexo 5), permitiram-nos perceber as representações que tinham sobre o conceito de *Natureza*.

No Quadro 7, apresentamos o resultado da análise dos enunciados das crianças relativamente ao conceito *Natureza*:

Natureza dos enunciados	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto	3	50%
Parcialmente correto	1	16,7%
Errado	2	33,3%
Total	6	100%

Quadro 7 – Desempenho das crianças na definição do conceito de *Natureza*

A análise deste quadro permite-nos afirmar que as crianças tinham bem presente a relação existente entre os animais e as plantas e o conceito de *Natureza*. Contudo, o trabalho que, nos últimos anos, se tem levado a cabo nos diferentes ciclos de ensino, incluindo a Educação Pré-Escolar, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de preservar a natureza e a biodiversidade biológica, poderá ter influenciado as suas respostas, resultando na associação do conceito de *Natureza* ao conceito de *preservação*, como se pode verificar nos seguintes enunciados “*Para mim são coisas muito boas que devemos tratar muito bem.*”, “*Devemos tratar muito bem a natureza. Foi ela que fez os animais.*”

Seguidamente, propusemos a realização do *Jogo do STOP*, em que as crianças tiveram de indicar palavras, que deveriam obedecer aos seguintes critérios: i) pertencer ao campo lexical *Natureza*; ii) pertencer a uma das categorias indicadas pela educadora cooperante – *Animais* ou *Plantas*; iii) começar pela letra indicada pela educadora cooperante. Todas as palavras indicadas pelas crianças (cf. Anexo 6) foram registadas nas cartolinas previamente preparadas para o efeito.

No Quadro 8, apresentamos as palavras referidas pelas crianças nas diferentes categorias do campo lexical *Natureza*. O registo a verde corresponde às palavras corretas e a vermelho às palavras incorretas.

Categoria	Palavras indicadas	Natureza dos enunciados	N.º de ocorrências	Percentagem
ANIMAIS	Águia Baleia, Borboleta, Burro Cabra, Cadela, Camelo, Cão, Caracol, Carapau, Cavalo, Chimpanzé, Cigarra, Cobra, Coelho, Cordeiro, Coruja, Crocodilo Dinossauro, Doninha Elefante, Esquilo Gaivota, Galinha, Galo, Gato, Girafa, Golfinho, Gorila, Guaxinim Hipopótamo Iguana Lagarta, Lagarto, Lama, Leão, Leoa, Leopardo, Lesma, Libelinha Papagaio, Pardal, Passarinho, Pássaro, Pato, Pavão, Peixe, Pintainho, Piolho, Polvo, Pomba, Porco, Pulga Rã, Raposa, Ratazana, Rato, Rena, Rinoceronte, Rola Serpente Tarântula, Tartaruga, Texugo, Tigre, Touro Urso Vaca	Correto	68	87,2%
	Espinha Militar Pão Ria, Rio Sara Tenda, Teresa, Tripa Vermelho	Errado	10	12,8%
PLANTAS	Cravo Ginja, Girassol, Goiabeira Laranjeira, Lima, Limoeiro, Lírio Lis Margarida Pereira, Pessegueiro, Pinheiro, Romãzeira, Rosa, Roseira	Correto	16	66,7%
	Gil, Gorila, Grega Leonor, Limonada Maçã Rio, Rua	Errado	8	33,3%

Quadro 8 – Desempenho das crianças na indicação de palavras pertencentes às categorias *Animais* e *Plantas*

A análise dos dados obtidos nesta sessão mostra-nos que as crianças detinham um capital alargado de vocabulário relativamente à categoria *Animais*, o que não se verificava relativamente à categoria *Plantas*. De facto, manifestaram maior dificuldade aquando da indicação de palavras para esta segunda categoria, tendo mesmo havido a necessidade de não realizar o jogo com algumas letras nessa categoria, como podemos constatar no quadro abaixo, onde apresentamos as palavras indicadas para cada categoria e letra. Mais uma vez, destacamos a verde as palavras, que, pertencendo ao campo lexical *Natureza*, respeitavam a categoria e letra inicial indicadas pela educadora e, por isso, consideramos como corretas, e a vermelho, as palavras que não respeitavam estas condições, logo eram incorretas.

Categoria	Letra inicial	Palavras indicadas	Natureza dos enunciados	N.º de Ocorrências	Percentagem
ANIMAIS	B	Baleia, Borboleta, Burro	Correto	3	23%
		Águia, Cavalo, Galinha, Pato, Passarinho, Peixe, Polvo, Tartaruga, Touro, Urso	Errado	10	77%
	C	Crocodilo, Cão, Cigarra, Cavalo, Cobra, Cadela, Cordeiro, Carapau, Caracol, Coruja, Coelho, Cabra, Camelo	Correto	13	68,4%
		Esquilo, Galo, Papagaio, Sara, Serpente, Vaca	Errado	6	31,6%
	D	Dinossauro, Doninha	Correto	2	75%
		Guaxinim, Leoa, Porco, Militar, Rena, Rinoceronte	Errado	6	25%
	I	Iguana	Correto	1	33,3%
		Elefante, Hipopótamo	Errado	2	66,7%
	G	Gaivota, Galinha, Galo, Gato, Girafa, Golfinho, Gorila	Correto	7	70%
		Chimpanzé, Leão, Tartaruga	Errado	3	30%
	L	Lagarta, Lagarto, Lama, Leão, Leoa, Leopardo, Lesma, Libelinha	Correto	8	100%
			Errado	0	0%
	P	Papagaio, Pardal, Pássaro, Pato, Pavão, Pintainho, Piolho, Polvo, Pomba, Porco, Pulga,	Correto	11	78,6%
		Cavalo, Galo, Pão	Errado	3	21,4%
	R	Rã, Raposa, Ratazana, Rato, Rinoceronte, Rola,	Correto	6	85,6%
		Vermelho	Errado	1	14,4%

	T	Tarântula, Tartaruga, Texugo, Tigre	Correto	4	40%
		Espinha, Peixe, Tripa, Teresa, Tenda, Urso	Errado	6	60%
PLANTAS	B	Não indicaram palavras.	-----	0	0
	C	Não indicaram palavras.	-----	0	0
	D	Não indicaram palavras.	-----	0	0
	I	Não indicaram palavras.	-----	0	0
	G	Ginja, Girassol, Goiabeira	Correto	3	50%
		Gil, Gorila, Grega	Errado	3	50%
	L	Laranjeira, Lima, Limoeiro, Lírio, Lis,	Correto	5	45,4%
		Cravo, Girassol, Margarida, Rosa, Leonor, Limonada	Errado	6	54,5%
	P	Pereira, Pessegueiro, Pinheiro,	Correto	3	75%
		Maçã	Errado	1	25%
	R	Romãzeira, Rosa, Roseira	Correto	3	75%
		Rua	Errado	1	25%
	T	Não indicaram palavras.	-----	0	0

Quadro 9 – Desempenho das crianças na indicação de palavras pertencentes às categorias *Animais* e *Plantas* iniciadas pelas letras indicadas no *Jogo do STOP*

A leitura deste quadro evidencia as dificuldades que as crianças sentiram relativamente à categoria *Plantas* e em respeitar a letra inicial indicada pela educadora cooperante, em ambas as categorias.

Estas dificuldades são compreensíveis, se atendermos, por um lado, à natureza competitiva implícita no jogo, que levou as crianças a precipitarem-se, a não refletir antes de falar, na ânsia de conseguir um maior número de palavras que a equipa adversária e, por outro, à sua idade.

Por outro lado, durante este jogo, as crianças não tiveram acesso a qualquer suporte visual em que figurassem as letras indicadas, o que, muitas vezes, é fundamental para as reconhecerem e associarem a palavras.

Assim, ao longo do jogo, as educadoras sentiram necessidade de ajudar as crianças dando pistas, por exemplo, sobre o habitat ou características físicas de um determinado animal ou planta, que lhes permitisse lembrarem-se deles mais facilmente.

Apesar do número de palavras erradas, é de notar o número total de palavras indicadas ao longo do jogo, pois este revela que as crianças já dispunham de um

vocabulário alargado, mais evidente na categoria *Animais*. Consideramos que tal se pode dever ao facto de os animais terem uma importante presença no seu quotidiano. O mundo animal suscita a curiosidade da maioria das crianças e fascina-as, seja pelo facto de algumas delas manterem uma relação próxima e afetiva com animais de estimação, seja pelo facto de muitas personagens dos desenhos animados que veem na televisão serem animais personificados ou de os encontrarem em livros, jogos, músicas, histórias, peças de vestuário e nos mais variados acessórios. Pelo contrário, as plantas não suscitam tanto o interesse das crianças, porque estas, normalmente, não mantêm relações de afetividade com elas, nem as têm presentes no seu quotidiano. No caso destas crianças, isto era agravado pelo facto de a maioria viver num ambiente citadino. Por outro lado, trata-se de uma temática que não tem sido muito explorada por pais e educadores. Deste modo, o conhecimento destas crianças quanto a esta categoria limitou-se a algumas árvores de fruto e a algumas flores que conheciam através dos seus avós ou por existirem nos seus jardins.

Na terceira sessão, recolhemos dados relativos ao campo lexical *Casa* através da realização do *Jogo de mímica*, no qual propusemos a algumas crianças que mimassem atividades domésticas por nós selecionadas, para que as restantes tentassem adivinhar.

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao desempenho das crianças nesta atividade:

Natureza das respostas dadas pelas crianças Atividade doméstica mimada	Certo (acertaram à primeira)	Parcialmente errado (precisaram de várias tentativas)	Errado (foi preciso o educador dar a resposta)
Aspirar	X		
Cozinhar		X	
Lavar o chão		X	
Limpar o pó		X	
Limpar os vidros	X		
Passar a ferro	X		
Sacudir tapetes		X	

Quadro 10 – Desempenho das crianças na identificação da atividade doméstica mimada

O quadro revela-nos que as crianças sentiram alguma dificuldade na realização da atividade, que não decorreu do desconhecimento das ações a serem mimadas, nem das palavras/expressões que as designavam, mas antes da forma como as que tinham de

fazer a mímica executaram essa tarefa: apesar de manifestarem interesse pela tarefa, no momento de a realizar, inibiam-se e executavam apenas um movimento que se repetia ao longo do tempo, de forma inexpressiva, dificultando a interpretação pelas restantes. Em nenhum caso foi necessário que as educadoras dessem a resposta, mas, das oito atividades domésticas mimadas, só três foram identificadas à primeira tentativa. Tal facto revela um conhecimento vocabular alargado relativamente ao campo lexical em questão.

No que diz respeito ao campo lexical *Vestuário*, recolhemos dados a partir de um jogo intitulado *Compras por catálogo*, realizado apenas com as crianças mais velhas, em duas fases: i) recortar imagens de três peças de vestuário e colá-las na *Nota de encomenda*; ii) associar as imagens das peças de vestuário escolhidas às palavras relativas à sua designação escritas em cartões (cf. Anexo 4).

No Quadro 11, apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos na primeira fase desta atividade:

Tipo de desempenho	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto	9	100%
Parcialmente correto	0	0%
Errado	0	0%
Total	9	100%

Quadro 11 – Desempenho das crianças na associação imagem-campo lexical

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que as crianças conseguiram facilmente, de entre um leque de artigos distintos, reconhecer os que pertenciam ao campo lexical *Vestuário*.

No Quadro 12, apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos na segunda fase desta atividade:

Tipo de desempenho	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto	8	88,8%
Parcialmente correto	1	11,1%
Errado	0	0%
Total	9	100%

Quadro 12 – Desempenho das crianças na associação imagem-palavra escrita

Este quadro permite-nos reconhecer que as maiores dificuldades sentidas pelas crianças diziam respeito à relação imagem-palavra.

No Quadro 13, apresentamos a análise das dificuldades sentidas pelas crianças:

Código da criança	Comentário
CT	Teve dificuldade em reconhecer a palavra <i>cachecol</i> .
DN	Atribuiu a designação <i>Camisola</i> quando deveria ser <i>T-shirt</i> . As restantes associações imagem-palavra foram realizadas corretamente e sem ajuda.
GP	Fez todas as associações corretamente e sem ajuda.
LN	Para proceder à associação imagem-palavra, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras da palavra com a educadora.
RT	Para proceder à associação imagem-palavra, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras da palavra com a educadora.
RO	Para proceder à associação imagem-palavra, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras da palavra com a educadora.

Quadro 13 – Dificuldades reveladas na tarefa de associação imagem-palavra escrita

Constata-se que as crianças que tiveram dificuldades nesta tarefa só conseguiram fazer a associação correta depois de a educadora/investigadora as ter ajudado no reconhecimento e leitura das palavras, em alguns casos letra a letra e, noutros, sílaba a sílaba, de modo a formar a palavra integral.

Pensamos que estas dificuldades decorriam:

i) Por um lado, do facto de as crianças ainda não serem capazes de identificar e isolar conscientemente os sons da fala e de ainda não conhecerem todas as letras do alfabeto;

ii) Por outro, do facto de algumas não terem tido grande contacto com atividades que permitissem trabalhar esta vertente.

Na quinta e última sessão, realizada com todo o grupo, recolhemos dados a partir de uma atividade focada no campo lexical *Profissões – o Jogo dos cromos* – que levou as crianças, organizadas em equipas, numa primeira fase, a associarem corretamente o nome da profissão indicada por nós ao respetivo cromo e, numa segunda fase, a associar o cromo à palavra relativa ao nome da profissão apresentada por escrito.

No Quadro 14, apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos na primeira fase desta atividade, para as quatro equipas:

Tipo de desempenho	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto (associaram corretamente)	63	87,5%
Parcialmente correto (associaram corretamente após ajuda do educador)	8	11,1%
Errado (não associaram corretamente)	1	1,4%
Total	72	100%

Quadro 14 – Desempenho das crianças na associação nome da profissão-imagem

A leitura do quadro acima apresentado mostra-nos que as crianças associaram corretamente a maioria das profissões, indicadas pela educadora investigadora, à imagem correspondente, verificando-se poucas situações em que a educadora teve de intervindo pistas relativas à profissão em questão. Apenas uma equipa associou incorretamente a profissão *Engenheiro* ao cromo relativo ao *Pedreiro*.

No Quadro 15, apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos na segunda fase desta atividade, para as quatro equipas:

Tipo de desempenho	Nº de ocorrências	Percentagem
Correto (associaram corretamente)	65	90,3%
Parcialmente correto (associaram corretamente após ajuda do educador)	7	9,7%
Errado (não associaram corretamente)	0	0%
Total	72	100%

Quadro 15 – Desempenho das crianças na associação imagem-palavra escrita

Este quadro permite-nos reconhecer que as crianças não demonstraram grande dificuldade na associação imagem-palavra escrita, tendo a maioria das associações sido feita corretamente.

No Quadro 16, apresentamos a análise das dificuldades sentidas pelas equipas, em ambas as fases do jogo:

Código da equipa	Comentário
A	Para proceder à associação nome da profissão indicada-imagem, a educadora teve de dar pistas quanto às funções do <i>apicultor</i> e do <i>artesão</i> . Para proceder à associação imagem-palavra escrita, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras das palavras <i>agricultor</i> , <i>artesão</i> , <i>fotógrafo</i> , <i>juiz</i> , <i>polícia</i> e <i>silvicultor</i> , com a educadora.
B	Para proceder à associação nome da profissão indicada-cromo, a educadora teve de dar pistas quanto às funções do <i>apicultor</i> , do <i>cinasta</i> , do <i>engenheiro</i> e do <i>silvicultor</i> . Associou incorretamente a profissão <i>Engenheiro</i> ao cromo correspondente ao <i>Pedreiro</i> .
C	Para proceder à associação nome da profissão indicada-cromo, a educadora teve de dar pistas quanto às funções do <i>artesão</i> e do <i>engenheiro</i> . Para proceder à associação cromo-palavra escrita, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras da palavra <i>artesão</i> , com a educadora.

D	Para proceder à associação cromo-palavra escrita, teve de fazer inicialmente o reconhecimento das letras da palavra <i>agricultor</i> , com a educadora.
---	--

Quadro 16 – Dificuldades na associação nome da profissão-imagem e imagem-palavra escrita

A análise do quadro acima apresentado permite constatar, ao nível da associação nome da profissão-imagem, que as equipas evidenciaram dificuldade em profissões como *apicultor*, *artesão* e *silvicultor*, que aparentemente desconheciam, possivelmente devido ao facto de viverem na cidade e, por isso, as mesmas não fazerem parte da sua cultura. A educadora investigadora ajudou as equipas em dificuldades, dando pistas relativas às funções associadas a essas profissões e, assim, estas conseguiram fazer a associação correta. A profissão *Engenheiro* também suscitou dúvidas na Equipa B, que, inicialmente selecionou o cromo correspondente à profissão *Pedreiro*, tendo havido a necessidade de esclarecer as crianças relativamente às funções inerentes a cada uma dessas profissões.

Na associação imagem-palavra escrita, houve três equipas que demonstraram dificuldade.

Pensamos que essas dificuldades se possam dever:

i) Ao facto de algumas crianças ainda não reconhecerem todas as letras do alfabeto, sendo que as que melhor conheciam eram as que faziam parte do seu nome ou de o dos seus colegas mais próximos;

ii) Também ao facto de a primeira sílaba de algumas palavras nas quais manifestaram dificuldade (como, por exemplo, *artesão* e *agricultor*) não apresentar a estrutura que lhes é mais familiar (consoante seguida de vogal); para as ajudar, a educadora ajudou-as a ler a palavra correspondente ao nome da profissão em causa, começando por chamar a atenção para a letra inicial e o som correspondente, de modo a que a identificassem, passando depois à leitura da palavra – sílaba a sílaba ou letra a letra – levando à sua identificação.

Esta atividade foi do agrado do grupo em geral. As crianças mais novas participaram com um grau elevado de implicação, sobretudo na identificação da imagem, sendo os mais velhos a fazer a associação imagem-palavra escrita. Apesar de todo o grupo se ter mantido implicado e participativo ao longo da atividade, consideramos que, pela sua duração, foi uma atividade exigente, sobretudo para as crianças mais novas.

Assim, se tivéssemos de voltar a realizar esta atividade, optaríamos por incluir menos profissões. No entanto, selecionaríamos algumas passíveis de serem desconhecidas das crianças, contribuindo para o alargamento do seu léxico.

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

No âmbito do presente projeto, desenvolvemos uma intervenção didática centrada na exploração de campos lexicais presentes na literatura infantil e em jogos de palavras realizados em torno destes, como condição favorável ao desenvolvimento do vocabulário de crianças em idade pré-escolar.

5.1.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário

A partir da intervenção didática realizada, da análise de dados feita e da interpretação dos resultados obtidos, constatamos que este grupo de crianças – particularmente o das crianças mais velhas, com quem realizamos um maior número de atividades – possuía um bom capital lexical.

Ainda assim, acreditamos que esta intervenção didática potenciou a expansão do seu vocabulário. Se considerarmos as crianças mais novas (3 anos), cujo domínio lexical ainda não era muito alargado, acreditamos que a exploração do campo lexical *Profissões*, tenha contribuído para lhes dar acesso a palavras novas e para compreenderem o seu significado.

Não se tratou de um ensino explícito de novas palavras, mas antes da exploração de campos lexicais, feita de forma lúdica, competitiva e desafiante, a partir de obras de literatura infantil e de jogos de e/ou com palavras. Esta estratégia permitiu pôr as crianças em contacto com um número alargado de palavras, ora fornecidas por nós, ora por elas próprias, facilitando a partilha de saberes, na medida em que o léxico de uma criança, seja passivo ou ativo, não é necessariamente o mesmo que o de outra.

Há que salientar, contudo, que o contacto que tiveram com palavras novas, não assegura que estas passem a fazer parte do seu léxico ativo. Para potenciar o desenvolvimento do seu vocabulário, teríamos de explorar os vários significados e sentidos da palavra, solicitando às crianças, por exemplo, o seu uso em diferentes contextos.

5.1.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita

A implementação deste projeto permitiu-nos, ainda, concluir que, no grupo das crianças mais velhas, era possível encontrar:

i) Um subgrupo constituído pelas que mostravam já possuir um bom domínio da lecto-escrita, que se traduzia

- No conhecimento da totalidade das letras do alfabeto,
- Na capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala e de os reconhecer na sua forma gráfica,
- Também na capacidade de reproduzir graficamente os sons da fala;

ii) Um outro subgrupo que revelava maiores dificuldades – nomeadamente, ao nível da palavra, da sílaba e da correspondência fonema/grafema – pelo facto de os seus elementos ainda não conhecerem muito bem as letras que constituem o alfabeto, nem estarem acostumados a associá-las aos sons que representam e ainda por as atividades propostas estarem focadas em enunciados escritos.

5.2. Sugestões pedagógico-didáticas

5.2.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário

A intervenção didática implementada, bem como a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos, contribuiu para a determinação de algumas lacunas, pelo que, de seguida, apresentamos algumas sugestões para as ultrapassar.

Relativamente ao campo lexical *Natureza*, observou-se que algumas crianças associaram erradamente o conceito de *Natureza* ao conceito de *Preservação*. Deste modo, pensamos ser pertinente, em sessões posteriores, explorar o conceito de *Natureza* com recurso a imagens e vídeos, para melhor compreensão do mesmo e, depois, o conceito de *Proteção e preservação ambiental*, associado, por exemplo, aos impactos que os avanços tecnológicos têm no ambiente humano, natural e construído e, ainda, aos comportamentos do Homem socialmente inaceitáveis, de modo a que as crianças compreendam que, apesar de intimamente relacionados, se trata de conceitos diferentes.

Constatamos ainda que o capital lexical das crianças, relativo à categoria *Plantas*, era reduzido. Uma forma de colmatar esta lacuna poderia passar por uma maior

abordagem da temática através: i) do contacto direto com a flora em visitas de estudo programadas a hortos, jardins botânicos, quintas pedagógicas, hortas comunitárias, à beira-rio ou à beira-mar; ii) de saídas ao exterior, que permitissem às crianças recolher amostras de folhas e plantas para posteriores trabalhos orientados pela educadora na sala de aula; iii) do recurso à literatura infantil; iv) da visualização de vídeos; v) da análise de imagens; vi) da consulta de enciclopédias; vii) de *chuvas de ideias* realizadas em grande grupo; viii) da elaboração de cartazes sobre diferentes espécies de plantas.

No que respeita à terceira sessão da intervenção didática, na qual foi explorado o campo lexical *Casa*, pensamos que o seu objetivo poderia ter sido reforçado se, ao invés do jogo de mímica, tivéssemos optado pelo recurso a imagens, por exemplo, solicitando às crianças que identificassem a atividade doméstica ilustrada.

Parece-nos, igualmente, que seria pertinente desenvolver com este grupo de crianças mais atividades de expressão dramática, a fim de estas se tornarem mais capazes de representar situações, experiências e pessoas e de poder contribuir para a aquisição/desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais e afetivas.

5.2.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita

Ainda que na Educação Pré-Escolar não seja de esperar que as crianças aprendam a ler ou escrever formalmente, estas devem ser estimuladas a utilizar materiais de leitura e escrita, que lhes despertem o gosto por essas aprendizagens.

Os resultados relativos a atividades como o jogo *Compras por catálogo* e o *Jogo dos cromos* revelaram que estas crianças tinham dificuldade em identificar correspondências grafema-fonema, sílabas e até palavras. Seria, portanto, de considerar a realização de mais atividades de reconhecimento de letras e de palavras, de divisão silábica e de discriminação auditiva de sons, que pudessem conduzir ao desenvolvimento das suas competências no domínio da lecto-escrita.

O presente estudo, cujo objetivo era compreender de que forma a literatura infantil e os jogos de palavras podem contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, também ajudou a reforçar a nossa postura relativamente às questões do currículo para a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, designadamente as que se relacionam com o desenvolvimento lexical.

Enquanto educadoras de infância, é importante não esquecermos que a nossa atividade é globalizante, ao integrar abordagens multi e transdisciplinares, e que devemos guiar as crianças, enquanto sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento, para aprendizagens cada vez mais elaboradas, centradas em si e não no educador, e que o clima de comunicação que criamos contribui para o progressivo domínio da linguagem e alargamento do vocabulário.

É muito importante termos consciência de que somos modelos para as crianças e que as conversas são determinantes para o processo de desenvolvimento da linguagem. A interação diária com o educador de infância é uma fonte infindável de estímulos para a criança, sendo que muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez provêm dessa fonte (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Logo, essa interação deve ser pautada por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem.

Assim, sugerimos que:

i) Sejam criadas oportunidades para que as crianças conversem e que se disponibilize tempo para as ouvir e conversar com elas, aproveitando, por exemplo, o momento da manta para questioná-las sobre acontecimentos vivenciados ou sentimentos experimentados em diferentes situações;

ii) Se alarguem as situações de comunicação a diversos interlocutores, intenções e conteúdos;

iii) Se criem situações de comunicação mediadas pela literatura, que deem às crianças a oportunidade de antecipar, inferir, recordar, resumir e parafrasear o conteúdo do texto e de aceder a novas palavras, procurando compreender o seu sentido através do contexto em que se inserem;

iv) Se recorra a jogos de palavras, valorizando o ímpeto exploratório das crianças, estimulando a sua curiosidade natural;

v) Se proponha tarefas desafiantes e competitivas, nas quais possam partilhar e adquirir saberes;

vi) Se explorem campos lexicais, já que se aprende mais facilmente um conjunto de palavras ligadas a um mesmo campo do que palavras isoladas.

Obviamente, o desenvolvimento do vocabulário não se esgota na sala de aula, da mesma forma que não termina com a aprendizagem da palavra na sua forma fonológica. Por assumir um papel importante na compreensão da leitura, o desenvolvimento do vocabulário implica um trabalho sistemático de identificação das palavras novas que vão surgindo e de exploração do seu sentido em diversos contextos. É ainda necessário levar as crianças a reutilizá-las noutras atividades, para assim as integrarem no seu repertório vocabular.

No sentido de se obterem melhores resultados nesta área, sugerimos algumas estratégias:

- i) A criação de um ambiente linguístico rico e estimulante;
- ii) O recurso a situações de diálogo criança/educador e entre pares;
- iii) O contacto com textos literários e não literários, explorando palavras que se antecipa não serem conhecidas das crianças e convidando-as a inferir os seus significados;
- iv) A consulta de dicionários, ilustrados e outros, questionando as crianças sobre a definição da palavra mais adequada ao contexto em causa;
- v) O registo de palavras em cartazes, para serem utilizadas pelas crianças noutras situações ou atividades;
- vi) A criação de um *Diário de palavras novas*, que funcione como um repositório de palavras já analisadas e categorizadas pelas crianças;
- vii) O recurso a jogos de e/ou com palavras ou jogos de significados, que permitam reconvocar, reanalisar ou reescrever palavras escritas no *Diário de palavras novas*;
- viii) A exploração de campos lexicais;
- xix) O recurso a mapas semânticos.

5.3. Limitações ao estudo

Apesar de considerarmos que, de um modo geral, conseguimos atingir os nossos objetivos e responder às nossas questões de investigação, reconhecemos que o fator tempo condicionou a qualidade do trabalho que se pretendia desenvolver, impondo limitações ao presente estudo.

Conhecer um vocábulo não significa apenas conhecer a sua forma fonológica e o seu significado. Significa também aplicá-lo corretamente em contextos discursivos. Segundo Binon, citado por Costa (2006), a aprendizagem de vocabulário obedece a três fases distintas: a apresentação de uma nova palavra com elucidação do seu significado, a memorização e a reativação da palavra.

Ora, no nosso estudo, ficamos pela primeira fase. Se dispuséssemos de mais tempo, muito trabalho poderia ter sido desenvolvido, nomeadamente ao nível da memorização e da reativação da palavra, de modo a que esta, efetivamente, passasse a fazer parte do léxico ativo das crianças e que estas passassem a utilizá-la na comunicação.

5.4. Sugestões para estudos posteriores

Consideramos que a realização deste projeto poderá constituir um ponto de partida para outros projetos relacionados com o desenvolvimento do vocabulário.

Em futuras investigações, sugerimos que se desenvolvam atividades que retomem os campos lexicais estudados e que permitam trabalhar as fases supramencionadas que não foram tidas em conta neste projeto.

Sugerimos, ainda, que, tanto quanto possível, as mesmas sejam também desenvolvidas com crianças mais novas (3 anos), uma vez que o seu potencial de aprendizagem é considerável e que as mais velhas já dispõem de um capital lexical alargado.

BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2013). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico - 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger A., Gonzalez, N., Hunt M. & Eisenhart, C. (2010). A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction. *NRTAC - National Reading Technical Assistance Center*, 1-9. Recuperado a a 12 abril de 2014 em: <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>
- Calaque, E. (2008). *L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques*. Conférence du 15 octobre. Lyon, 1-7. Recuperado a 25 março de 2014 a partir de http://www21.ac-lyon.fr/services/rhone/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf
- Ceia, C. (n.d). "*Campo lexical*". *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, coord. de Carlos Ceia. ISBN: 989-20-0088-9. Recuperado a 15 de março de 2014 em: <http://www.edtl.com.pt>
- Costa, K. (2006). *O vocabulário dos livros didáticos e dos dicionários escolares infantis: uma análise do campo léxico dos sentimentos humanos*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Recuperado a 20 de dezembro de 2014 a partir de: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2159
- Cunha, C. & Cintra, L. (1999). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Editorial da Universidade do Porto.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J. & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional (n.d.). *Portal da Língua Portuguesa* -

Dicionário de termos linguísticos. Lisboa: ILTEC. Recuperado a 28 de março de 2014, a partir de

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=list&key=subdomai n&val=Lexicologia>

Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas do professor no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado a 4 de abril de 2014 a partir de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf>

Lima, R. & Bessa, M. (n.d.). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*, 1-43. Recuperado a 25 de março de 2014 a partir de [pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc](http://fonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc)

Matta, L. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (n.d.). *Dicionário terminológico para consulta em linha*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral da Educação. Recuperado a 16 de março de 2014 a partir de <http://dt.dgidec.min-edu.pt>

Nunes, S. (2012). *Conhecimento lexical e consciência morfológica em alunos chineses de PLE: reconhecimento, interpretação e utilização de elementos prefixais do Português*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria/Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, 244-253. Recuperado a 26 de março de 2014 a partir de <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/20-numero-tematico-2012.pdf>

Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado a 26 de março de 2014 a partir de

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20l%C3%A9xico%20e%20texto%20descritivo.pdf>

Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (trad.).

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Universidade de Lisboa: Grupo de Investigação DIF – Didáctica e Formação do Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Recuperado a 8 de fevereiro de 2015 a partir de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf>

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado a 5 de 19 de maio de 2014 a partir de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>

Sá, C. M. (2009). *Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1º Ano do Ensino Básico*. [publicado em <http://www.casadaleitura.org/>].

Saussure, F. (1969). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix (trad.).

Silva, M. (2001). *O ensino do vocabulário e a compreensão na leitura: contributo para abordagens didáticas numa perspetiva de atualização recíproca*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Silva, M. & Sá, C. M. (2004). Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 29-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sousa, L. & Gabriel, R. (2010). Leitura literária e aquisição lexical. In: *Anais do II Congresso, 1-7. Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil*. Porto Alegre: Edipucrs. Recuperado a 22 de abril de 2014 a partir de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/LeituraliterariaequisicaoFINAL.pdf>
- Viana, F. (2006). *As rimas e a consciencia fonológica*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Recuperado a 24 de abril de 2014 a partir de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I. Ríos, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S. & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

2.º Ano/1.º Semestre - 2014/2015

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Instituição:		
Professora orientadora: Cristina Sá	Educadora cooperante:	Aluna/educadora estagiária: Isabel Magalhães
Data da sessão: 24 de novembro de 2014		

TEMA: Os cinco sentidos

ÁREAS	PROPOSTA DE ATIVIDADES (Descrição)	METAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo E Formação Pessoal e Social	<p>Narração da história “No país dos cinco sentidos”, feita pela educadora (cf. Anexo 1).</p> <p>Diálogo sobre a história narrada e a sua temática, orientado por algumas questões (cf. Anexo 2).</p> <p>Caminho sensitivo</p> <p>- a educadora dispõe pelo chão da sala um conjunto de moldes de pés forrados com</p>	<p><u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p><u>Conhecimento do Mundo</u></p>	<p>Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação das crianças no diálogo e na atividade ; - a adequação e correção das respostas;

	<p>diferentes materiais (cf. Anexo 3);</p> <ul style="list-style-type: none"> - as crianças percorrem o caminho, sentindo as diferentes texturas nos seus pés; - no final, as crianças devem identificar o sentido que esteve em causa durante o caminho sensitivo, falam sobre as diferentes texturas, o que sentiram, de qual gostaram mais ou menos. 	<p><u>Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 13) Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples (textura, resistência, dureza).</p> <p><u>Formação pessoal e social</u></p> <p><u>Domínio: Independência/Autonomia</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 13) Manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam</p>	<p>- a sua capacidade de comunicação oral (vocabulário utilizado, construção frásica coerente).</p>
<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Sessão 1 do projeto</p> <p>“O livro das letras”, de António Mota:</p> <p>A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz a leitura, em voz alta, de algumas páginas do álbum; - Apresenta às crianças quatro cartazes relativos aos campos lexicais a estudar; - Através do diálogo, leva as crianças a identificar os campos lexicais em questão; - Sugere o preenchimento dos cartazes, pedindo às crianças que identifiquem as palavras presentes no texto que se relacionam 	<p><u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>	<p>Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação das crianças no diálogo ; - a sua capacidade de comunicação oral (vocabulário utilizado, construção frásica)

	com cada um deles; - Regista as palavras na cartolina relativa ao respetivo campo lexical.		coerente); - a correção e adequação dos enunciados.
Expressão Plástica	Composição plástica - A educadora dá a cada criança um rosto em branco, que ela deverá completar recortando e colando os órgãos dos sentidos no local adequado (cf. Anexo 3 e Observações)	<u>Domínio: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</u> <u>Subdomínio: Produção e Criação</u> No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 1) Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).	Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta a correção e adequação do trabalho realizado.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Bonecos dos sentidos; • Moldes com texturas; • Álbum “O livro das letras”, de António Mota; • Cartazes relativos aos campos lexicais; • Caneta; • Gravador de voz; • Ficha de atividade (Anexo 3); • Cola, paus de espetada, fio de lã e sobras de cartolina.
Feedback da criança	

	A <i>Árvore do Saber</i> , a realizar à quarta-feira.
Observações	Se as crianças preferirem, podem usar os órgãos dos sentidos (Anexo 3) para criar os seus próprios fantoches.



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

2.º Ano/1.º Semestre - 2014/2015

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Instituição:		
Professora orientadora: Cristina Sá	Educadora cooperante:	Aluna/educadora estagiária: Isabel Magalhães
Data da sessão: 25 de novembro de 2014		

TEMA: Os cinco sentidos

ÁREAS	PROPOSTA DE ATIVIDADES (Descrição)	METAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
Formação pessoal e Social	Os cinco sentidos A educadora: - Apresenta um relógio dos sentidos (cf. Anexo 1) e um conjunto de cartões com imagens (cf. Anexo 2); - Pede a uma criança que faça rodar os ponteiros do relógio e que identifique o sentido no qual este parou; - Solicita à mesma criança que escolha uma imagem que se relacione com o sentido em causa e a cole num cartaz previamente	<u>Formação pessoal e social</u> <u>Domínio: Independência/Autonomia</u> No final da educação pré-escolar a criança: Meta Final 9) Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado. <u>Domínio: Cooperação</u> No final da educação pré-escolar a criança: Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.	Avaliação formativa feita a partir da observação direta das crianças durante a atividade, tendo em conta a sua participação na mesma, a correção e adequação das respostas dadas e o respeito pelas regras do jogo.

	preparado par o efeito (cf. Anexo 3).		
Linguagem oral e escrita	<p>Sessão 2 do projeto</p> <p>Diálogo com as crianças sobre o campo lexical <i>Natureza</i>, orientado por algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sabem o que é a Natureza?</i> - <i>O que podemos encontrar na Natureza?</i> <p>Registo dos enunciados e dos seres/objetos que associaram à <i>Natureza</i>, numa cartolina afixada na parede.</p> <p>Jogo do STOP:</p> <p>A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitui duas equipas, atribuindo a cada uma delas uma cartolina previamente preparada para o efeito; - Explica o jogo, referindo que este terá em conta duas categorias (animais e plantas) e que cada grupo deverá indicar palavras que respeitem a letra e categoria escolhida pela educadora cooperante; - Regista numa cartolina as palavras indicadas 	<p><u>Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 11) Conhece algumas letras.</p> <p><u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>	<p>Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a participação das crianças no diálogo e no jogo; - a sua capacidade de comunicação oral (vocabulário utilizado, construção frásica coerente); - a correção e adequação dos enunciados produzidos

	pelas crianças do grupo pela qual é responsável (sendo o outro acompanhado pela sua colega de díade).		
--	---	--	--

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Relógio dos sentidos, cartões com imagens e cartaz; • Cartolina para registo das definições e seres/objetos associados à <i>Natureza</i> • 2 cartolinas preparadas para o Jogo do STOP; • Caneta. • Gravador de voz;
Observações	As crianças que não terminaram a atividade da sessão anterior poderão fazê-lo nesta.



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

2.º Ano/1.º Semestre - 2014/2015

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Instituição:		
Professora orientadora: Cristina Sá	Educadora cooperante:	Aluna/educadora estagiária: Isabel Magalhães
Data da sessão: 26 de novembro de 2014		

TEMA:

ÁREAS	PROPOSTA DE ATIVIDADES (Descrição)	METAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
Linguagem oral e abordagem à escrita	<p>Leitura em voz alta da história “ Caracolinhos de ouro e os três ursos”, acompanhada por uma apresentação em PowerPoint (cf. Anexo 1).</p> <p>Diálogo com as crianças sobre a narrativa ouvida ler, orientado por algumas questões (cf. Anexo 2).</p>	<p><u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>	<p>Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none">- a participação das crianças no diálogo;- a sua capacidade de comunicação oral (vocabulário utilizado, construção frásica)

			coerente).
Expressão Dramática	<p>Sessão 3 do projeto</p> <p>Jogo de mímica:</p> <p>A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitui as equipas e explica o jogo, referindo que este terá em conta tarefas ligadas à casa: - Seleciona uma criança para fazer a primeira mímica: <ul style="list-style-type: none"> • A educadora diz à criança a palavra que pretende que ela mime; • A criança faz a mímica para que as crianças das restantes equipas procurem adivinhar; • A equipa que quiser responder terá de dizer ao adulto da equipa que deverá levantar o braço; • As respostas serão dadas pela ordem que as equipas deram sinal até se chegar à resposta correta; • Por cada mímica adivinhada a equipa ganha um ponto; 	<p><u>Domínio: Teatro – Desenvolvimento da criatividade</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 11) Exprime de forma pessoal, corporalmente, ações e situações do quotidiano.</p>	<p>Avaliação formativa feita a partir da observação direta da atividade, tendo em conta a correção e adequação das mímicas realizadas e respostas dadas, e o respeito pelas regras do jogo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Ganha a equipa que tiver mais pontos. 		
--	---	--	--

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint da história “Caracolinhos de ouro e os três ursos”; • Projetor e computador
-----------------	---



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

2.º Ano/1.º Semestre - 2014/2015

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Instituição:		
Professora orientadora: Cristina Sá	Educadora cooperante:	Aluna/educadora estagiária: Isabel Magalhães
Data da sessão: 1 de dezembro de 2014		

TEMA: Os valores: a partilha

ÁREAS	PROPOSTA DE ATIVIDADES (Descrição)	METAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
Linguagem Oral e Escrita E Formação Pessoal e Social	Leitura do livro “O Rato Renato não quer partilhar”, de Anna Casalis. Diálogo sobre a narrativa ouvida ler, orientado por algumas questões (cf. Anexo 1). <i>Como partilhar?</i>	<u>Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras</u> No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano. Meta Final 11) Conhece algumas letras. <u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u> No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta: - A participação das crianças no diálogo e no jogo; - A sua capacidade de comunicação oral

	<p>- A educadora mostra às crianças um brinquedo (cf. Anexo 2) e pergunta-lhes como o poderiam partilhar;</p> <p>- Partindo das propostas apresentadas pelas crianças, sintetiza as diferentes formas de partilhar através de algumas imagens (cf. Anexo 3) que serão expostas na sala;</p> <p>- As crianças exploram o brinquedo, enquanto a educadora observa, verificando se as diferentes formas de partilha estão a ser postas em prática.</p> <p>Sessão 4 do projeto</p> <p>Diálogo com as crianças sobre o campo lexical <i>Vestuário</i>.</p> <p><i>Jogo das compras por catálogo:</i></p> <p>- A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitui duas equipas; • Explica o jogo: • Fornece a cada equipa algumas páginas de folhetos publicitários, uma 	<p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> <p><u>Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Domínio: Independência/Autonomia</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 14) Expressa as suas ideias, para criar e recriar situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam na vida do grupo.</p> <p>Meta Final 15) Aceita algumas frustrações sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.</p> <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 16) Partilha brinquedos e outros materiais com colegas.</p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p>	<p>(vocabulário utilizado, construção frásica coerente);</p> <p>- O respeito pelas regras do jogo;</p> <p>- A adequação na seleção das imagens e na associação das mesmas à palavra correspondente.</p>
--	--	--	---

	<p>cartolina (“nota de encomenda”) e cartões com palavras (cf. Anexo 4);</p> <p>- Cada criança da equipa deverá escolher três peças de vestuário, recortá-las, colá-las na cartolina e a cada uma delas associar a palavra que a designa.</p> <p>- Sairá vencedora a equipa que fizer maior número de associações corretas.</p>		
Matemática	<p>Estacionar e retirar carros da garagem</p> <p>- Com recurso ao brinquedo usado na atividade anterior, a educadora explora com as crianças a adição e subtração.</p> <p>Ex: A educadora pede a uma criança para estacionar dois carros, depois para estacionar mais três. De seguida, pergunta: <i>Quantos carros estão agora na garagem? E se retirares dois, quantos lá ficam?</i></p>	<p><u>Domínio: Números e Operações</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta final 9) Reconhece os números de 1 a 10.</p> <p>Meta Final 12) Começa a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos.</p> <p>Meta Final 13) Resolve problemas simples do seu dia-a-dia.</p>	<p>Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta:</p> <p>- A participação das crianças na atividade;</p> <p>- a adequação e correção das respostas.</p>

Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Livro “O rato Renato não quer partilhar”, de Anna Casalis;• Cartões com imagens;• Brinquedo;• Folhetos publicitários;• Cartolinas (nota de encomenda);• Cartões com palavras.
-----------------	--



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

2.º Ano/1.º Semestre - 2014/2015

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Instituição:		
Professora orientadora: Cristina Sá	Educadora cooperante:	Aluna/educadora estagiária: Isabel Magalhães
Data da sessão: 2 de dezembro de 2014		

TEMA:

ÁREAS	PROPOSTA DE ATIVIDADES (Descrição)	METAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social	Leitura em voz alta do livro “Hoje vou ser professora”, de Ana Oom. Diálogo com as crianças sobre o campo lexical <i>Profissões</i> . <i>Jogo dos cromos:</i> - A educadora: <ul style="list-style-type: none">• Constitui quatro equipas;• Explica o jogo;• Entrega a cada equipa uma caderneta	<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u> <u>Domínio: Reconhecimento e escrita de palavras:</u> No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano. Meta Final 11) Conhece algumas letras. <u>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</u> No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.	Avaliação formativa, mediante a observação direta durante a atividade, tendo em conta: - A participação das crianças no diálogo e no jogo; - A sua capacidade de comunicação oral (vocabulário utilizado e

	<p>de cromos (cf. Anexo 1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispõe no centro da mesa quatro conjuntos de cromos (um por equipa) com imagens relativas a profissões (cf. Anexo 2); • Escolhe uma criança de uma das equipas para jogar e indica uma profissão. <p>- A criança deverá seleccionar a imagem relativa a essa profissão e mostrá-la aos colegas;</p> <p>- Se acertar ganha um ponto e passa à fase seguinte; se não acertar, perde a vez para a equipa seguinte;</p> <p>- Na fase seguinte, a criança deve associar a imagem à palavra que a designa (apresentada por escrito);</p> <p>- Se a associação estiver correta, ganha um ponto e pode jogar mais uma vez; se não estiver correta, perde a vez para a equipa seguinte;</p> <p>- Ganha a equipa que preencher primeiro a</p>	<p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> <p><u>Formação pessoal e social</u></p> <p><u>Domínio: Independência/Autonomia</u></p> <p>No final da educação pré-escolar a criança:</p> <p>Meta Final 9) Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.</p> <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>No final da educação pré-escolar a criança:</p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p>	<p>construção frásica coerente);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A adequação das respostas dadas; - O respeito pelas regras do jogo.
--	--	--	---

	sua caderneta.		
Conhecimento do mundo	<p>Seremos todos atraídos?</p> <p>A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propõe um novo jogo; - Explica as suas regras; - Apresenta um “aquário com peixes” e uma “cana de pesca” (cf. Anexo 3); - Cada criança tem 30 segundos para pescar o maior número de peixes possível; - Ganha o jogo quem tiver pescado mais peixes. <p>Diálogo com as crianças sobre o verificado durante o jogo (há peixes que não se consegue pescar, porque não estão magnetizados).</p> <p>Exploração da temática “magnetismo” a partir de uma atividade de verificação:</p> <p>- A educadora :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostra um íman e um conjunto de materiais e objetos diferentes (cf. Anexo 4); 	<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <p><u>Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social</u></p> <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p>Meta Final 17) Identifica comportamentos distintos de materiais (exemplos: atração/não atração de materiais por um íman).</p>	<p>Avaliação formativa feita a partir da observação direta da criança durante a atividade, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A sua participação; - A adequação das respostas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe às crianças que os observem e manipulem, avaliando quais as que pensam que vão ser atraídos pelos ímanes e quais não serão; • Solicita o preenchimento de uma folha de registo previamente preparada para o efeito (cf. Anexo 5). <p>- Posteriormente, as crianças testam, aproximando um íman junto de cada amostra e registando o verificado.</p> <p>- A educadora, juntamente com as crianças, sistematiza o que aprenderam com a atividade.</p>		
--	---	--	--

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cadernetas de cromos e cromos; • Kit de magnetismo (amostras de objetos/materiais, íman), folhas de registo, “peixes”, “aquário” e “cana de pesca”
Feedback da criança	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Árvore do Saber.</i>

Anexo 2 – Fotos relativas à implementação das atividades

1.ª sessão



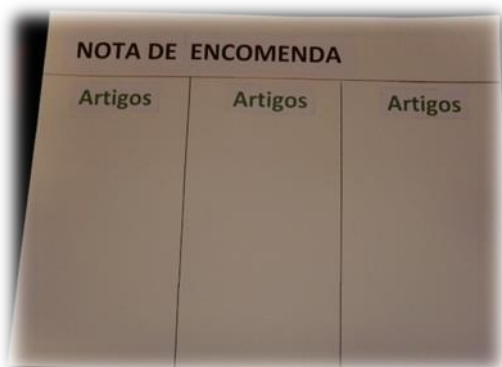
2.ª sessão



	ANIMAIS		PLANTAS
B	BURRO BOMBO BOI	BOFALO BOIA BOVINO BOVINO BOVINO BOVINO	
C	CANAL CÃO CABRA CABRA CABRA	CARACAU CARACAU CARACAU CARACAU CARACAU	CAPIM
D	DIABOLINO DIABOLINO (DIABOLINO)	DIABOLINO DIABOLINO DIABOLINO	
G	GUIN GUIN GUIN GUIN	GUIN GUIN GUIN GUIN	GUIN GUIN GUIN GUIN
I	IGUANA	ELEFANTE HIPOTATO	
L	LEÃO LEÃO LEÃO LEÃO	LEÃO LEÃO LEÃO LEÃO	LIMA LIMÃO LIMÃO LIMÃO
P	PATO PATO PATO PATO	PATO PATO PATO PATO	PATO PATO PATO PATO
R	RATO RATO RATO	RATO RATO RATO	ROSA ROSA ROSA
T	TARTARUGA TIGRE TIGRE	TARTARUGA TIGRE TIGRE	

	ANIMAIS	PLANTAS
B	BURRO BORBOLETA	URUGUAIAS JARDIM PASSARINHO
C	CORCUDO CAS CABARRA CAVALO CABALO	CORRUA CABELO CABELO CABELO CABELO
D	DIABOLINO (DIABOLINO) DIABOLINO	DIABOLINO MILITAR
G	GORILA GALO GIRATA	GIRASSOL GINJA GIRATA
I	IGUANA	HIPOCOTAMO
L	LEÃO LEÃO LAGARTA	LEONOR ROSA LIMONADA
P	PAPAGAIO PASSARILHO PATO PANTANHO	PEREIRA PESSEGOEIRO PINHEIRO
R	RINOCEROSSE RA ROIA	ROSA ROSEIRA ROMAZEIRA
T	TIGRE TARANTULA TARTARUGA TAXUBO	TERESA TENDA ESPANHA PEIXE TAPIA

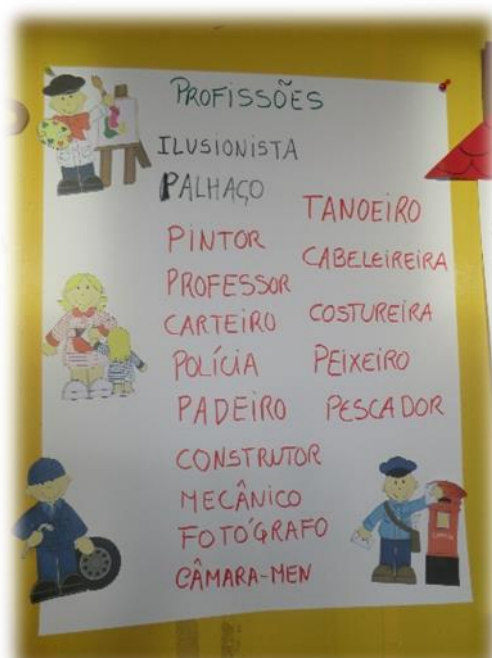
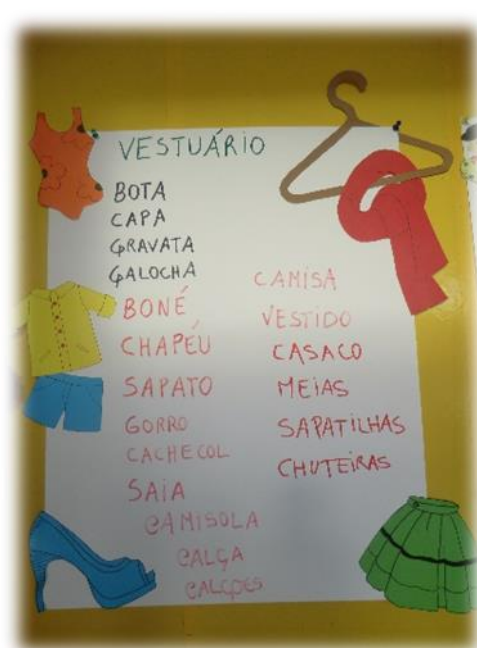
4.ª sessão



5.ª sessão



Anexo 3 – Cartazes relativos aos campos lexicais abordados na intervenção didática



Anexo 4 – Notas de encomenda dos vários grupos



Anexo 5 – Definições de *Natureza* apresentadas pelas crianças

L - A natureza para mim é a relva, as flores, os cogumelos, as joaninhas, ... as borboletas.

D - Para mim são coisas boas que devemos tratar muito bem. Os animais, as plantas e as árvores.

G - É a relva, as plantas, as flores, as árvores, os animais.

R - As flores, as árvores, a relva.

R - Devemos tratar muito bem a natureza. Foi ela que fez os animais.

e - A natureza é tratar bem os animais.

Anexo 6 – Palavras indicadas pelas crianças no *jogo do STOP*

Águia	Gorila (2x)	Pessegueiro
Baleia	Grega	Pinheiro
Borboleta	Guaxinim	Pintainho
Burro	Hipopótamo	Piolho
Cabra	Iguana	Polvo
Cadela	Lagarta	Pomba
Camelo	Lagarto	Porco
Cão	Lama	Pulga
Caracol	Laranjeira	Rã
Carapau	Leão	Raposa
Cavalo	Leoa	Ratazana
Chimpanzé	Leonor	Rato
Cigarra	Leopardo	Rena
Cobra	Lesma	Rinoceronte
Coelho	Libelinha	Rio (2x)
Cordeiro	Lima	Ria
Coruja	Limoeiro	Rola
Cravo	Limonada	Romãzeira
Crocodilo	Lírio	Rosa
Dinossauro	Lis	Roseira
Doninha	Maça	Sara
Elefante	Margarida	Serpente
	Militar	Tarântula
Espinha	Rua	Tartaruga
Esquilo	Pão	Tenda
Gaivota	Papagaio	Teresa
Galinha	Pardal	Texugo
Galo	Passarinho	Tigre
Gato	Pássaro	Touro
Gil	Pato	Tripa
Ginja	Pavão	Urso
Girafa	Peixe	Vaca
Girassol	Pereira	Vermelho
Goiabeira		
Golfinho		